PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Aprendizados ao longo da vida

Sujeitos, políticas e processos educativos

organização

Jane Paiva

Aprendizados ao Longo da Vida

ORGANIZAÇÃO

Jane Paiva

Aprendizados ao Longo da Vida

sujeitos, políticas e processos educativos

Rio de Janeiro, 2019

Agradecimentos

À Faperj, que possibilitou não apenas mais uma pesquisa, mas a publicação dessa obra em rede de pesquisadores.

Ao grupo de pesquisa Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos, pela garra, alegria, competência e dedicação com que seus integrantes transformam os encontros de estudo em aprendizados que jamais serão esquecidos.

Ao Programa Prociência, pelo significado do valioso apoio aos pesquisadores.

[...] estou convencido de que os novos desenvolvimentos do conhecimento científico nos conduzem um pouco a todos os domínios para restituir o diálogo, senão diretamente entre o sujeito e o objeto, pelo menos entre o observador e aquele que o observa. O problema do sujeito é inevitável nas ciências humanas.

(MORIN, 2000, p. 40.
In MORIN, Edgard e LE MOIGNE, Jean-Louis.
A inteligência da complexidade.
São Paulo: Peirópolis, 2000)

Sumário

Apresentação

Jane Paiva

Apesar de toda a crise que passamos no estado do Rio de Janeiro e no país, temos buscado forças e energia para manter vivos os valores e a qualidade do que se faz na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), tanto na graduação quanto na pós-graduação. Nossa disposição de luta passa pela inventividade e proposição de atividades que congregam pesquisadores parceiros de muitas universidades por todo o país que, aportando seus conhecimentos, nos auxiliam a dar visibilidade à pesquisa com a qual resistimos, diante de tantos ataques à ciência e à tecnologia nos últimos tempos.

Entre sobressaltos, vemos projetos para os quais contribuímos com nossos melhores aportes se desfazerem, pulverizados, sem consideração ao tanto de vidas e trajetórias acadêmicas e profissionais neles empenhados. Em especial no que tange ao campo da educação de jovens e adultos (EJA) — para uma população tão renegada historicamente, que se esvanece e novamente é invisibilizada, desmanchada no ar.

A lógica da resistência cotidiana cria a imperiosa necessidade de espaços acadêmico-científicos que possam dar vazão à produção de tantos pesquisadores — nacionais e internacionais do campo da educação de jovens, adultos e idosos e da educação popular — que, em *rede*, reconstruam o *fazer pesquisa*, abrindo mão de seus lugares isolados, e muitas vezes silenciados, onde fincam

seus territórios. Exige pensar a pesquisa não do ponto de vista de projetos individuais, mas com novas práticas mais solidárias e cooperativas, especialmente por nosso campo de conhecimentos ser pouco valorizado no mapa dos temas em educação e nos editais das agências de financiamento. Essas *redes* desembocam em múltiplos produtos cujo valor é reconhecido na academia, mas que nem sempre chegam a interferir ou alterar a lógica social do *fazer político.*

Os artigos aqui agrupados têm diferentes origens e os pesquisadores presentes estão, há muito, enredados em lutas comuns. Essas lutas referenciam seus trabalhos como investigadores militantes[1] que, muito além de pesquisarem, defendem o campo cujo direito, apesar de constitucionalmente assegurado, vive ameaçado na prática social e política. Afinal, os sujeitos a quem se destina a EJA são permanentemente apartados da experiência de se escolarizarem e do aprender por toda a vida, acometidos, como vítimas, das imensas desigualdades que assolam a classe trabalhadora. Classe que sequer se sabe dona de um direito social e das políticas públicas que facilmente descartam esse conjunto da população do direito à educação.

Oriundos de diversas orientações epistemológicas, autores-pesquisadores debruçaram-se na investigação de processos cuja identidade com aprendizados que se dão ao longo da vida, em todos os campos de saber e áreas de conhecimento, *dialoga* com suas temáticas de pesquisa; nos artigos resultantes dessas escavações, os autores compartilham com os leitores, na coloquialidade de seus argumentos, achados e buscas incessantes. As distintas finalidades de investigação passam pela compreensão. A compreensão de processos de escolarização não assegurados como

1. A militância faz parte da nossa ação político-epistemológica em defesa do direito à educação como formação humana, para todos.

direito na infância, tanto inconclusos como interrompidos pelas lides da vida, percorridos em ofertas constituídas como respostas públicas da sociedade e do Estado para a educação de sujeitos jovens, adultos e idosos. De aprendizados, saberes e tecnologias para ler e compreender o mundo, indagando se essas práticas traduziriam ressignificações da educação popular. A compreensão da diversidade de sujeitos e identidades culturais como expressão do seu estar no mundo; de processos reveladores da formação de educadores nos espaços da cultura organizacional — enfim, aproximam-nos de achados em investigações motivadas por desejos de saber mais, e que encerram aspectos de formação humana e política requerida pelas complexas formas de viver a cidadania em sociedades capitalistas que, cada vez mais, usurpam direitos sociais e obstruem a formação do sujeito no sentido mais pleno da condição de dignidade humana.

Jovens pesquisadores certamente darão continuidade às nossas lutas, às nossas causas, às causas da população desassistida de direitos, como o direito à educação. Esses jovens pesquisadores assumem e cerram fileiras em que muitos de nós estivemos por quase toda a vida.

A complexidade da formação de pessoas em qualquer dos domínios aqui representados, tanto por jovens quanto por adultos, por professores e demais agentes sociais em toda a diversidade que os forma, subjaz às investigações feitas, revelando modos como se dão aprendizados que ultrapassam a formalização da escola, para se espraiar nos múltiplos espaços que educam na sociedade, em que se faz a vida humana, seja pela ação do trabalho, de atividades na família, nas inúmeras formas de conceber e compreender o mundo, enfim, nos (im)possíveis espaços criativos e criadores do "ser" humano em sociedades complexas e hierarquizadas.

Por essa perspectiva, se fazia imprescindível organizar um livro para essa coleção em que a dimensão de internacionalização

começasse também a aflorar, dado o esforço que muitos de nós têm feito para cumprir exigências das agências de fomento, vencendo os obstáculos dos poucos recursos oriundos de pesquisas — esta, em especial, financiada pela Faperj.

O primeiro conjunto de artigos responde (cada texto à sua maneira) ao desafio de compreender como sociedade e Estado oferecem possibilidades de aprendizados a sujeitos jovens e adultos, nos espaços públicos. Em *Diagnóstico da educação de jovens e adultos na Região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro: mapeamento do território em subsídio a uma nova agenda política*, Elionaldo Fernandes Julião investiga uma política pública, partindo de propostas de EJA implementadas na Região Costa Verde do estado. Fundamenta a análise em concepção crítica sobre o papel dessas políticas para jovens e adultos das classes populares, em subsídio à produção da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos do Rio de Janeiro. Em *Educação de jovens e adultos: concepções, avaliações e políticas públicas no contexto do município de Salvador-BA* — semelhantemente ao artigo anterior — a equipe de pesquisa, formada por Gilvanice Barbosa da Silva Musial, Rejane de Oliveira Alves, Sandra Maria Marinho Siqueira, Marize Souza Carvalho e Uilma Rodrigues de Matos, aliando pesquisa e extensão, analisa a EJA do município de Salvador, Bahia, como campo de direito e de responsabilidade pública e reflete sobre a formação de professores que a investigação associou. No artigo *Educação profissional integrada à educação de jovens e adultos – Proeja: inéditos viáveis da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, três pesquisadoras — Simone Valdete dos Santos, Janaína Marques Silva e Margarete Maria Chiapinotto Noro — discutem a experiência do *campus* Sapucaia do Sul do Instituto Federal Sul Riograndense, desenvolvida há dez anos, atestando positivamente a experiência curricular do projeto integrador como promotora

de intervenções sociais, de emancipação social, cidadania e aprendizagem coletiva. Por último, neste primeiro eixo organizador, Paulo Eduardo Dias de Mello analisa, em *Políticas públicas para a produção de materiais didáticos para educação de jovens e adultos no Brasil entre 1995 e 2017: avanços, contradições e recuos*, tensões e contradições dessas políticas, enfrentando o paradoxo de universalização do acesso ao livro didático aos estudantes da EJA, ao mesmo tempo em que promoveu a padronização e concentração dessa produção no mercado editorial, inibindo diferentes experiências de produção realizadas em todo o país. Alerta para o aprofundamento dessas contradições, acelerado por uma série de reformas que indicam predominância dos interesses de mercado em detrimento de práticas de incentivo à diversificação da produção didática para os sujeitos da EJA.

Um segundo eixo traz a contribuição de Maria del Carmen Lorenzatti, pesquisadora argentina da Universidade de Córdoba, discutindo *Concepciones y sentidos cotidianos acerca de la lectura y escritura de jóvenes y adultos.* Em primeiro lugar, traz contribuições quanto a quem são os sujeitos dessa educação e como e quais os aportes teórico-conceituais que permitem analisar a cultura escrita em que estão inseridos. Em segundo lugar, e a partir disso, compartilha alguns avanços que tem obtido em suas investigações sobre o tema para, enfim, pôr em questão o papel dos organismos internacionais na produção desses sentidos conceituais. O segundo artigo, de Jane Paiva, *De memória em memória: trançando histórias na educação de jovens e adultos* segue nessa direção, tratando de concepções de alfabetização que nortearam práticas das Fundações Mobral e Educar entre 1970-1990, despertando memórias de personagens entrevistados e escavando acervos que vêm sendo organizados para que uma parte da história da educação de adultos no país não se perca. Em seguida, Maria Clarisse Vieira em *A EJA como educação popular: desafios de uma experiên-*

cia de alfabetização em interface com as novas tecnologias, oferece reflexões sobre a pesquisa-ação integrada ao grupo de pesquisa (Genpex), que desde 2000 atua na região do Paranoá/Itapoã com o movimento social organizado. Propõe-se a um diálogo com a educação popular e a EJA pela análise dos fazeres, especificamente da práxis desenvolvida desde 2015, em escola pública do Paranoá, em interface com tecnologias. Apresenta a pertinência da alfabetização de jovens e adultos auxiliada pelo uso do computador e o papel do texto coletivo na abordagem das situações-problema-desafios de sujeitos jovens e adultos em processo de alfabetização.

Um terceiro eixo agrupou dois artigos em diálogo com aspectos da diversidade de sujeitos que produzem suas identidades para estar no mundo, em tensões que agravam seus modos de ser quando se trata da inserção nas redes educativas: gênero, sexualidade e envelhecimento. Em *Estudos Feministas, EJA e Educação Profissional: interlocuções acerca da inserção feminina na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica*, Maria José de Resende Ferreira, Edna Castro de Oliveira e Edna Graça Scopel aportam reflexões iniciais acerca do público feminino da EJA, matriculado em cursos técnicos ofertados pelo Instituto Federal do Espírito Santo *campus* Vitória, problematizando os obstáculos interpostos no percurso formativo das mulheres inseridas nos cursos Proeja, em cursos considerados "tradicionalmente masculinos". As pesquisadoras têm, com isso, a oportunidade de contribuir com estudos feministas acerca da escolarização das mulheres em interlocução com a produção do campo da EJA e de trabalho e educação. Em *Gênero, sexualidade e envelhecimento: miradas pós-críticas em educação*, Fernando Pocahy afirma, em um artigo fortemente provocativo o qual nos põe diante de um espelho que revela uma face não conhecida, que "[...] poucas são as certezas sobre os rumos da velhice nos múltiplos Brasis de hoje". E, como

pesquisador do campo da educação, nos instiga: "É, portanto, da alçada da educação contribuir para as formas de problematização de questões como o envelhecimento, como uma experiência política e cultural, assim como o são gênero, raça, sexualidade que se aprende-ensina em diversos espaços-tempos da vida, no/com o cotidiano". À leitura!

Nosso último eixo, ao tratar da formação de educadores, apresenta o artigo *A cultura escolar da/na EJA – contributos para compreender e repensar as ações cotidianas dos professores,* de Marinaide Freitas e Paulo Marinho, resultado de investigação visando a produção de conhecimento sobre a cultura organizacional escolar e o trabalho de docentes da EJA que atuam em escolas do município de Maceió, quando problematizaram em que medida essas culturas implicavam-se com o trabalho do professor de EJA, formando-o.

Queremos dialogar, leitores, e por isso os espaços dos artigos estarão abertos às nossas vozes e às vozes (silenciosas) de seus leitores, aprofundando temas, problemas e vislumbrando caminhos e novos percursos, com olhares reservados de diferentes campos em que se faz, além de conhecimento, a poética da vida.

Desse jeitinho assim, citando Guimarães Rosa, em *Grande Sertão: Veredas*:

> A vida inventa! A gente principia as coisas, no não saber por que, e desde aí perde o poder de continuação porque a vida é mutirão de todos, por todos remexida e temperada. O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando.

Uma fecunda e amorosa leitura e reflexão para todos nós!

1

Diagnóstico da educação de jovens e adultos na região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro: mapeamento do território em subsídio a uma nova agenda política

Elionaldo Fernandes Julião

Introdução

A história contemporânea da educação de jovens e adultos (EJA) na política nacional de educação tem como importantes marcos legais e principal ponto de partida, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/96 – LDB) e as suas Diretrizes Nacionais Curriculares (Resolução CNE/CEB n. 01/2000) e Operacionais (Resolução CNE/CEB n. 03/2010), aprovadas, respectivamente em 2000 e em 2010, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação.

Como marcos políticos, evidencia-se o espaço ocupado pela EJA na agenda dos governos, destacando-se a criação, em 2004, da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD); a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) a partir de 2007, incluindo as matrículas da EJA na previsão dos seus recursos; os Planos Nacionais de Educação de 2001 (Lei n. 10.172/2001) e de 2014 (Lei n. 13.005/2014), com metas dedicadas à EJA; e a instituição, em 2007, da proposta de Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos.

A proposta de constituição de uma Agenda Territorial, segundo Resolução n. 65 de 13 de dezembro de 2007, objetivava formular uma ação conjunta do poder público e da sociedade civil em favor da garantia do direito à educação da população jovem e adulta; tornar-se um instrumento para consolidar estratégias de articulação territorial das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos, estruturadas nas dimensões técnica, de planejamento e de controle social; integrar ações do Programa Brasil Alfabetizado e da EJA na definição de uma política pública, a partir do diálogo com os mais diversos parceiros; estabelecer-se, com a indução do MEC, como mecanismo de apoio à estruturação e à institucionalização nos estados, no Distrito Federal e nos municípios, do desenvolvimento integrado de alfabetização e de EJA nos territórios, garantindo a continuidade das aprendizagens dos jovens e adultos, que não se reduzem a processos iniciais de alfabetização.

Como encaminhamento dessa proposta política, em junho de 2008, a então SECAD e o Conselho de Secretários de Educação (CONSED) celebraram pacto de compromisso para o desenvolvimento de ações visando à implementação das Agendas estaduais.

Como membros ativos da Comissão Estadual da Agenda Territorial, as universidades foram convocadas a contribuir na pesquisa como parceiras, oferecendo possibilidades constantes de diagnosticar, mapear, intervir e colaborar na formação dos sujeitos envolvidos.

O diagnóstico como ação investigativa na proposta da Agenda deveria concomitantemente formar gestores pesquisadores em cada território investigado, com vista — ao mesmo tempo em que se conheciam a realidade e os saberes sobre os quais se assentam as práticas políticas e pedagógicas — a se formarem como sujeitos responsáveis pela atuação política na EJA, na crítica às concepções circulantes.

Nessa perspectiva, diante da dificuldade de alcançar os 92 municípios do estado do Rio de Janeiro, em subsídio a políticas públicas integradas, que fortalecessem as necessidades de atendimento à população envolvida — sujeitos de direito —, a presente proposta de pesquisa teve como objetivo elaborar um diagnóstico educacional e educativo das ações públicas voltadas a jovens, adultos e idosos existentes no subterritório Litoral Sul do estado do Rio de Janeiro (região Costa Verde), que compreende as cidades de Angra dos Reis, Itaguaí, Mangaratiba, Parati e Rio Claro.

Em linhas gerais, em virtude das diversas limitações, a pesquisa procurou: (1) mapear as iniciativas educacionais das redes públicas estaduais e municipais voltadas à EJA, identificando alternativas, modos de fazer, concepções, práticas, formas de atendimento, horários, materiais, nomeações etc.; (2) dar subsídios à construção de redes de atores políticos, aproximando instituições e pesquisadores, com vista a otimizar metodologias e procedimentos, no enfrentamento de questões candentes à realidade regional; e (3) ativar processos de formação de graduandos de todas as áreas, pelo exercício de articulação da pesquisa com parceiros locais, no desenvolvimento da investigação.

Levando em conta as prioridades definidas no plano de ação da Comissão Estadual para a Agenda Territorial do Rio de Janeiro, a metodologia da pesquisa, para atender os objetivos fixados, pautou-se, em primeiro momento, na coleta quantitativa de dados associadamente a modos de abordagem qualitativa que complementassem as informações recolhidas a princípio.

Posteriormente, foram utilizadas as bases de dados do IBGE e do INEP, principalmente com relação à obtenção dos dados referentes aos censos demográfico e de educação de 2010 a 2015.

Embora a política de educação para jovens e adultos não seja um tema absolutamente novo no país, ainda não podemos prescindir, no debate, implícita ou explicitamente, do recurso aos aspectos sociais, políticos e ideológicos que envolvem políticas para as classes populares, principalmente que nos façam refletir sobre suas contradições.

Neste sentido, ampliando as nossas reflexões sobre o tema na sociedade contemporânea, visando a, efetivamente, avançar na discussão, fundamentado em concepção crítica sobre o papel da política de educação implementada para jovens e adultos das classes populares, temos como objetivo, neste artigo, analisar as perspectivas teóricas, políticas e pedagógicas, principalmente dialogando sobre conceitos de garantias de direitos, políticas públicas, diversidade dos sujeitos, território e desenvolvimento.

Para contribuir com as reflexões e com o debate, como aportes teóricos da pesquisa, dialogamos com pensamentos e estudos de autores de diversas áreas e correntes das ciências humanas e sociais, destacando-se Amartya Sen (2010) sobre desenvolvimento; Renato Ortiz (2015) sobre universalismo e diversidade; Stephen Ball e Jefferson Mainardes (2011) sobre políticas educacionais; e Richard Sennett (1999) sobre a corrosão do caráter na sociedade contemporânea.

Levando em consideração a proposta da Agenda Territorial, consideramos o conceito de *território* como importante variável de análise. Mais que buscar as características geoecológicas e os recursos naturais de uma certa área, o que se produz ou quem produz em um dado espaço, ou ainda quais as ligações afetivas e de identidade entre um grupo social e seu espaço, importa entender que o *território* é, além das dimensões geográficas, política,

cultural e econômica, um “[...] espaço definido e delimitado por e a partir de relações de poder” (Souza, 1995, pp. 78-9).

Indicadores sociais de educação no atual contexto nacional e fluminense

No Brasil, segundo dados divulgados pelo IBGE em 2012, ainda há 8,6% da população de quinze anos ou mais analfabetas; 8,1% de jovens entre dezoito e 24 anos frequentando o ensino fundamental; 34,2% o ensino médio; e 51,3% o ensino superior.

Embora tenham melhorado, os índices ainda nos mantêm na incômoda marca de ser um dos países com a maior taxa de analfabetismo no mundo, estando à frente de países com menores índices de desenvolvimento humano que o nosso.

Segundo dados do IBGE (2012), o agregado nacional reduziu em 31% a proporção de pessoas que não sabiam ler nem escrever, passando de 12,1% em 2001 para 8,6% em 2011.

A maior queda no índice de analfabetismo se deu entre os jovens de quinze a 24 anos de idade, cuja taxa passou de 4,2% para 1,5% no período considerado. A redução desse índice também foi alta entre as pessoas de 25 a 59 anos de idade (de 11,5% para 7,0%).

Esses resultados apontam para o progressivo envelhecimento do perfil do grupo mais afetado pelo analfabetismo. Contudo, isso não significa que a maioria dos analfabetos possui essa faixa etária. Do total de analfabetos acima de quinze anos, 50,7% têm de 25 a 59 anos de idade, representando um montante superior a 6,5 milhões de pessoas.

Quanto à média nacional de tempo de estudo entre pessoas com quinze anos ou mais, saltou de sete, em 2001, para 9,6 anos em 2011.

Em 2011, a taxa de frequência bruta a estabelecimento de ensino da população residente, segundo grupos etários, alcançou,

na faixa de seis a quatorze anos, a marca de 98,2%. Por outro lado, ainda é de 83,7%· na faixa entre quinze a dezessete anos.

O dado infelizmente nos mostra que, embora estejamos quase universalizando o acesso ao ensino fundamental de crianças na faixa etária de seis a quatorze anos, ainda amargamos o resultado de um grande número de jovens que, por problemas de retenção e evasão, não se mantém estudando.

O Censo Escolar 2015 indica que 2.792.758 estudantes estavam matriculados na educação de jovens e adultos nas redes públicas estaduais e municipais de ensino no Brasil. Desse total, 66,93% (1.869.426) estavam no ensino fundamental (EF) e 33,07% (923.332) no ensino médio (EM).

Desde 2008, o país vive um decréscimo no número de matrículas na EJA. Só em 2015, a redução foi 9,48% (sendo 8,18% do EF e 2,72% do EM) em comparação com os dados de 2014, quando foram registradas 3.085.304. Em 2014, a redução foi de 4,97% em comparação a 2013, que tinha 3.141.566 matrículas e já computava uma redução de 2,95% (sendo 4,2% no EF e 0,04% no EM) em comparação com os dados de 2012, quando foram registradas 3.237.333 matrículas.

Um dado fundamental que deve ser levado em conta ao discutir esses números é que a considerável diminuição no quantitativo de matrículas da EJA vem acompanhada da mudança do perfil dos sujeitos demandantes. Ao contrário do que em geral acontecia décadas antes, quando o público da EJA era majoritariamente de jovens e adultos que não tinham acesso aos bancos escolares, hoje cresce o número de jovens e adultos que tiveram acesso à escola, porém, por motivos diversos, não conseguiram permanecer nela e concluir os estudos.

Acreditava-se que a universalização do ensino fundamental para crianças a partir dos seis anos de idade diminuiria consideravelmente o público da EJA, principalmente restringindo a

modalidade da educação básica para os mais velhos que não tiveram oportunidade de estudar antes. Infelizmente, como evidenciado acima, não é o que efetivamente vem acontecendo. Ao contrário, cresce o número de jovens que estiveram na escola, mas que, por diversas questões, acabaram migrando a partir dos quinze anos para a EJA.

Como podemos evidenciar, a demanda atual por escolarização na EJA ainda é muito grande. Ao contrário do que se pode imaginar, a redução do número de matrículas não está relacionada à diminuição do número dos que necessitam desta política.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo IBGE em 2009, aponta diversos fatores que podem justificar essa situação, destacando-se: a falta de infraestrutura dos espaços escolares para atender demandas dos alunos jovens e adultos; de formação inicial de professores que atuam nessa modalidade; de oferta da EJA em horários alternativos (diurno) para atender os alunos trabalhadores e as mães que não têm com quem deixar os filhos no período de oferta majoritariamente noturno; de articulação entre a EJA e o mundo do trabalho; do não reconhecimento da diversidade dos sujeitos da EJA etc.

Nos últimos anos, o número de jovens com distorção idade-série na educação básica tem alarmado os sistemas de ensino no país, cuja principal causa reside no alto índice de reprovação e abandono escolar, motivados tanto por fatores internos (que envolvem a dimensão ensino-aprendizagem e a gestão pedagógica) quanto por fatores externos (relacionados às questões econômicas, políticas e sociais) que influenciam todo o sistema educacional. Em 2009, segundos dados do INEP, 20% dos alunos matriculados na educação básica tinham distorção idade-série. Em 2014, caiu para 14%; desses, 27% estão nas séries finais do ensino fundamental e 28% no ensino médio.

Levando em conta que a distorção idade-série compromete o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) dos estados, a educação de jovens e adultos tem sido reconhecida pelos governos como uma mera estratégia de correção de fluxo, transferindo quase automaticamente os jovens que completam quinze anos para a modalidade EJA ou criando projetos específicos de aceleração de aprendizagem.

O estado do Rio de Janeiro, por exemplo, em 2007, apresentava uma taxa de distorção idade-série de 39% para o ensino fundamental e 53,1% para o ensino médio. A Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC) criou, em 2009, o Projeto Autonomia, em parceria com a Fundação Roberto Marinho, com o objetivo de promover a aceleração de aprendizagem e a correção da distorção idade-série de alunos do segundo segmento do ensino fundamental (6º ao 9º anos) e ensino médio da rede pública, por meio da organização curricular em módulos, unidocência[1] e de telessalas, podendo concluir o ensino fundamental em apenas doze meses.

Os resultados foram evidenciados nos anos subsequentes, quando o estado do Rio de Janeiro saiu da 26ª posição no *ranking* do IDEB do ensino médio, entre os estados brasileiros, em 2009, para o quarto lugar em 2013. Infelizmente, o aligeiramento não significou maior aprendizado. Pelo contrário, o artifício continua negando o direito à aprendizagem. O seu real impacto na correção do fluxo escolar só será realmente percebido ao longo da história.

O Censo Escolar 2015 indica que 159.727 estudantes estavam matriculados na educação de jovens e adultos nas redes públicas estadual e municipal de ensino no Rio de Janeiro. Desse total, 62,85% (100.400) estavam no ensino fundamental e 37,14% (59.327) no ensino médio.

---

1. Existência de um único professor para lecionar todas as disciplinas da matriz curricular, com exceção de Educação Física, visto que o Conselho Regional de Educação Física (CREF) conseguiu, em juízo, impedir que as aulas desta disciplina fossem ministradas por profissionais sem formação acadêmica em Educação Física e sem registro no referido órgão.

O estado do Rio de Janeiro, assim como todo o Brasil, vem vivenciando um decréscimo no número de matrículas na EJA. Só em 2015 a redução foi 2,94% em comparação aos dados de 2014, quando foram registradas 164.581[2] matrículas. Em 2014, a redução foi de 7,07% (sendo 8,9% do EF e 3,37% do EM) em comparação a 2013, que tinha 177.117 matrículas e já computava uma redução de 9,86%[3] em comparação com os dados de 2012, quando foram registradas 196.496 matrículas.

Em 2013, a Secretaria de Estado de Educação, em parceria com a Fundação Centro de Ciências e Educação Superior à Distância do Estado do Rio de Janeiro (CECIERJ), implantou, em todas as escolas que ofertam EJA no ensino médio, o Programa Nova Educação de Jovens e Adultos (Nova EJA). Segundo o Relatório da SEEDUC (2014), com esta nova proposta houve um crescimento de escolas ofertando a EJA, passando de 574, em 2012, para 634, em 2013.

O aumento do número efetivo de escolas ofertando EJA no estado, por outro lado, não correspondeu diretamente a um crescimento do número de alunos matriculados nessa modalidade de ensino. Em 2011, a rede possuía 210.789[4] matrículas e, em 2013, reduziu 33,95%, caindo para 139.234 alunos; destes, 69.738 (50,1%) estavam na modalidade semipresencial[5] (Rio de Janeiro, 2012 e 2014).

---

2. A redução de matrículas no ensino fundamental no estado foi de 6,67%. O aumento de matrículas no ensino médio de 4,08% amorteceu a redução geral.

3. A redução de matrículas no ensino fundamental no estado foi de 15,05%. O aumento de matrículas no ensino médio de 2,7% amorteceu a redução geral.

4. Os dados não fazem distinção entre matrículas presencial e semipresencial. Neste ano, a Secretaria ainda contabilizava o número de matrículas do Projeto Autonomia separado do regular, com 15.209 alunos.

5. A SEEDUC reconhece as matrículas dessa modalidade como EJA integral. Segundo ela, esta "[...] categorização explica-se pelo fato de que a escola/professores está disponível em período integral aos alunos matriculados nesta modalidade" (Rio de Janeiro, 2014, p. 24).

Pela análise dos marcos legais e operacionais da EJA nas últimas décadas, é possível evidenciar avanços e retrocessos na política implementada. Em um enorme descompasso entre os marcos, podemos afirmar que conquistamos importantes normativas que regulamentam a execução da política. Porém, por outro lado, essas conquistas não foram efetivadas na prática. Em síntese, os avanços legais não corresponderam efetivamente em conquistas na consolidação da política de EJA. Além da redução de matrículas, discute-se a qualidade do ensino ofertado no país.

Aspectos políticos, econômicos e sociais da região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro

Diversas são as questões que envolvem a definição da região Costa Verde no estado do Rio de Janeiro. Para efeitos de divulgação turística, por exemplo, a região compreende todo o território litorâneo que banha os municípios de Mangaratiba, Angra dos Reis, Itaguaí e Parati (no estado do Rio de Janeiro) e Ubatuba, Caraguatatuba, São Sebastião e Ilhabela (no estado de São Paulo).

Visando à organização, ao planejamento e à execução de funções públicas e serviços de interesse comum, por meio da Lei estadual n. 1.227/87, que aprovou o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social 1988/1991, o estado do Rio de Janeiro está dividido em oito regiões de governo: Metropolitana, Noroeste Fluminense, Norte Fluminense, Baixadas Litorânea e Serrana, Centro-Sul Fluminense, Médio Paraíba e Costa Verde.

Desde então, foram feitas algumas alterações tanto na denominação quanto na composição dessas regiões. Conforme a lei complementar n. 105, de 4 de julho de 2002, art. 12, por exemplo, "[...] fica instituída a região da Costa Verde, composta dos Municípios de Itaguaí, Mangaratiba, Angra dos Reis e Parati, com vistas à organização, ao planejamento e à execução de funções públicas e serviços de interesse comum".

Em 2009, pela lei complementar n. 130, de 21 de outubro de 2009, art. 12, a região Costa Verde passa a ser composta apenas pelos municípios de Mangaratiba, Angra dos Reis e Parati. O município de Itaguaí, conforme o art. 1.º, passou a integrar a Região Metropolitana do estado.

Para efeito dessa pesquisa, consideramos como parte da região Costa Verde os municípios de Itaguaí, Mangaratiba, Angra dos Reis, Parati e Rio Claro, todos cortados pela Rodovia Rio-Santos.

É importante salientar que, ao longo da sua história, principalmente com a implantação da indústria de construção naval e a abertura da Rodovia Rio-Santos, toda essa região vem sofrendo grandes modificações, não só ambientais como sociais e econômicas.

Por meio dos dados disponíveis no Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), foi possível realizar um diagnóstico da população da região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro, principalmente levando em conta os dados relativos à idade, sexo, cor, renda, religião, nacionalidade, naturalidade e educação.

Conforme dados da população total dos municípios, a região Costa Verde possui uma população de 370.016 habitantes distribuídos em um território de 3.212,684 km². Com densidade demográfica de 153,9, a população de Angra dos Reis corresponde a 45,81% desse total, seguido por Itaguaí com 24,48%; Parati com 10,14%; Mangaratiba com 9,85%; e Rio Claro com 4,7%.

Com um Produto Interno Bruto (PIB) de R$153.502.002,50, a renda *per capita* da região é R$505,56. Angra dos Reis tem o maior PIB da região, R$60.119.000,62, enquanto Rio Claro, o menor, com R$11.408.000,51. A maior renda *per capita* é de Mangaratiba, com R$709,95, e a menor é de Angra dos Reis com R$354,66.

Quanto à população residente, 92,17% está em situação urbana de domicílio. Os municípios com maior número de residências

em situação rural são Parati, com 26%, seguido de Rio Claro, com 21% e Mangaratiba, com 12%. Já os municípios com os menores índices são Angra dos Reis com 4% e Itaguaí com 5%.

Com relação à distribuição da população por faixa etária, 30.986 (8,37%) estão na faixa de zero a cinco anos; 58.593 (15,83%) entre seis e quatorze anos; 126.395 (34,15%) entre quinze e 29 anos; 150.590 (40,69%) entre trinta e 59 anos; e 34.731 (9,38%) acima de sessenta anos.

Como se evidencia, a maior parte da população na região está na faixa etária economicamente ativa (quinze a 59 anos) – 74,84%.

Com relação à cor ou raça, 47,22% da população da região é branca; 42,86% é parda; 8,58% preta; 1,07% amarela; e 0,25% indígena.

Com relação a pessoas em condições de atividades a partir de quinze anos de idade, 180.627 (51,42%) se declararam economicamente ativas e 134.593 (38,32%) não economicamente ativas.

Quanto à distribuição da população da região por religião, 143.501 (38,78%) das pessoas se declararam católicas, 132.662 (35,85%) evangélicas e 6.772 (1,83%) espíritas.

Quanto à população residente por nacionalidade na região, 368.666 (99,63%) são brasileiros natos. Destes, 62,62% são naturais dos seus respectivos municípios e 17,59% naturais de outras unidades da federação.

Quanto à escolarização da população, 30,44% frequentavam creche ou escola em 2010 e 8,66% nunca frequentou creche ou escola. Parati e Rio Claro são os municípios com o maior número de pessoas que nunca frequentaram creche ou escola, 12% e 11% respectivamente.

Levando em conta que o público da modalidade de ensino educação de jovens e adultos se refere a pessoas a partir de quinze anos de idade, a região ainda tem uma população, nesta faixa etária, de 15.908 analfabetos e 14.255 pessoas que nunca frequentaram creche ou escola.

A educação de jovens e adultos na região Costa Verde

Nos questionários aplicados em 2011 e 2012, foram solicitadas informações aos coordenadores de educação de jovens e adultos dos cinco municípios pesquisados sobre os marcos normativos da EJA; sobre a quantidade de unidades escolares existentes no município; assim como o número de professores e seus perfis; sobre financiamento e recursos para a EJA; sobre espaço físico, gestão administrativa e pedagógica; organização pedagógica e curricular; projeto político pedagógico; material didático; e sobre o perfil das turmas e número de alunos (matriculados, concluintes, evadidos etc.).

Os dados apresentados referem-se às respostas dos municípios pesquisados tanto ao questionário como às entrevistas realizadas ao longo do processo.

A experiência de EJA na região é bastante diversa. Com exceção de Angra dos Reis e Parati que iniciaram suas experiências a partir de 1990, Itaguaí iniciou-as em 1997 e Mangaratiba em 2010. Infelizmente, Rio Claro não respondeu a questão.

A experiência de Angra dos Reis se inicia em 1990 como "Regular Noturno"; somente a partir de 2007 é que passou a seguir a proposta como modalidade de ensino prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96). Por algum tempo, paralelamente ao "Regular Noturno", o município desenvolveu a alfabetização de adultos pelo Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) e de outras parcerias.

Já Mangaratiba, antes de 2010, funcionava como Ensino Fundamental Noturno Acelerado.

Dois dos municípios da região Costa Verde pesquisados foram condecorados com a medalha Paulo Freire:[6] Mangaratiba, em

---

6. Prêmio concedido desde 2005 pelo Ministério da Educação, Secretaria de Educação Conti-

2010, com seu projeto "Relendo o mundo pelas lentes da educação" (da Escola Municipal do Batatal, na Zona Rural); e Angra dos Reis, em 2011, com seu projeto de "Educação de Jovens e Adultos para a tribo indígena Guarani".

Parati e Itaguaí têm experiências com alfabetização e elevação de escolaridade no primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental. Rio Claro, somente com o primeiro segmento do ensino fundamental. Já Mangaratiba, além dessas experiências, seguindo a proposta do antigo Centro de Ensino Supletivo da Secretaria de Estado de Educação (hoje Centro de Educação de Jovens e Adultos, CEJA), também possui turmas de ensino médio semipresencial.

Angra dos Reis, além da alfabetização e de turmas de primeiro e segundo segmentos do ensino fundamental, já teve experiência com o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e com um curso de informática e qualificação profissional oferecidos pela Secretaria de Educação por intermédio da Gerência de Ciência e Tecnologia, além de projetos como EJA Guarani e Educação para os jovens e adultos ribeirinhos.

A proposta pedagógica de alfabetização promovida por Parati, Itaguaí e Mangaratiba se desenvolve em um ano, e a de Angra dos Reis, em dois anos.

A proposta pedagógica para as séries iniciais do ensino fundamental, com exceção de Rio Claro, que é de dois anos e meio, é promovida por todos os demais em dois anos. Para as séries finais, todos os municípios desenvolvem suas propostas em dois anos.

O município de Angra dos Reis dispõe de duas unidades escolares que atuam com a EJA no período anual, com duração de oito anos para o ensino fundamental. Mangaratiba possui uma

---

nuada, Alfabetização, Diversidade (e Inclusão a partir de 2011), para reconhecidas experiências educacionais de educação de jovens e adultos no Brasil.

experiência com a EJA semipresencial tanto para o ensino fundamental como para o ensino médio, cujo tempo para integralização depende de cada aluno, visto que os estudos se dão por meio de módulos/disciplinas.

Quanto à organização pedagógica, o horário de funcionamento da EJA, em todas as experiências na região, está concentrado no noturno, de 18 a 22 horas. A exceção é Rio Claro, que tem uma classe de educação especial no horário da tarde.

Com exceção de Angra dos Reis e Itaguaí (que não responderam a pergunta), os demais municípios informaram que as unidades escolares não possuem autonomia administrativa e financeira.

Com relação ao número de escolas que ofereciam turmas de EJA em 2011, Angra dos Reis indicava ter quatorze escolas; Mangaratiba, seis; Parati, uma; e Rio Claro, quatro. Somente Itaguaí não respondeu essa questão.

Em relação ao quadro de professores, a rede municipal de Angra dos Reis apontava 1.143, todos do quadro efetivo. Mangaratiba, 943, sendo 670 efetivos (71,04%) e 273 contratados (28,95%). Parati, 418 professores, sendo 300 efetivos (71,77%) e 118 contratados (28,22%). Rio Claro, 253 professores, sendo 203 efetivos (80,23%) e 50 contratados (19,76%). Itaguaí não informou.

Atuando na educação de jovens e adultos, Angra dos Reis registrava 197 professores; Itaguaí, 105; Mangaratiba, 86; Parati, 33; e Rio Claro, oito professores.

Quanto ao perfil dos 428 professores de EJA que atuavam na Região, 382 eram efetivos e 46 contratados. A maioria dos contratados na EJA estava em Itaguaí — 29 professores.

Com relação à formação, 156 eram professores com formação apenas de ensino médio; 356 com ensino superior; 65 com curso de especialização; doze com mestrado e três com doutorado.

Infelizmente, esses dados vão se modificando a cada ano. Por isso, é difícil precisar o cenário atual.

Todos os municípios informaram não existir um plano de cargos e salários específico para professores que atuam na EJA, mas sim para todos os professores que atuam na Rede.

Angra dos Reis informou que, enquanto coordenação de EJA, "[...] na medida do possível, procura manter a matrícula do professor de EJA, evitando complementação de carga horária nessa modalidade".

Assim como ocorre em todo o Brasil, na região Costa Verde foi possível perceber um decréscimo frequente no número de matrículas nos últimos cinco anos. Registrou uma queda de 39,14%, saindo de 6.683, em 2010, para 4.067, em 2015.

Em uma análise geral da organização dos sistemas municipais de ensino da região pesquisada, foi possível evidenciar a ausência de Projetos Políticos Institucionais das Secretarias Municipais de Educação. Por isso, se justificam a ausência de dados consolidados sobre a demanda para a política implementada, assim como dos sujeitos atendidos; de planejamento em médio e longo prazos; de acompanhamento, monitoramento e avaliação das ações, gerando projetos de governo de caráter pontual, fragmentado e descontínuo.

Considerações finais

Durante muitos anos, quando se falava em educação para jovens e adultos, imaginava-se estar tratando de um grupo social homogêneo, com características biopsicossociais bem distintas e definidas. Não se levavam em consideração suas particularidades, especificidades, tão pouco sua diversidade: faixa etária; sexo/gênero; raça; credo religioso; ocupação profissional; orientação sexual; situação social (privados ou não de liberdade) etc.

Com os avanços instituídos na área, nos últimos anos, principalmente no âmbito do reconhecimento do direito humano

fundamental em que se constitui a educação, em seu papel na sociedade contemporânea, a necessidade de compreensão dessas particularidades, para se levar em consideração propostas político-pedagógicas, traz como primordial a compreensão sobre quem são os sujeitos da EJA.

A proposta política que privilegiava a constituição de Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos representou um importante marco nesta direção, visto que vislumbrava possibilitar melhor compreensão dos dados hoje dispersos em estados, regiões, municípios, bairros e comunidades.

Analisando as experiências de políticas públicas implementadas para a educação de jovens e adultos na região Costa Verde do estado do Rio de Janeiro, foi possível evidenciar que os seus problemas não diferem das demais experiências brasileiras. Problemas que vão desde a compreensão do papel da educação para jovens e adultos até a proposta político-pedagógica que não leva em consideração a realidade dos sujeitos, no *território*.

Neste sentido, defendemos que, além da necessidade de compreensão das características sociais, econômicas, políticas e culturais do *território*, é fundamental que se leve em consideração o perfil de cada sujeito que demanda a política. Não podemos, simplesmente, defender a garantia de direito à educação, mas também primar pela qualidade social dessa educação, para que esteja fundamentada nos princípios constitucionais que visam ao "[...] pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (art. 205 da Constituição Federal).

A EJA não pode continuar sendo feita de ações pontuais, meros projetos de governo, mas sim ser reconhecida como política estratégica para o desenvolvimento humano, social e político regional.

Compreendendo que a diversidade deve ser entendida como uma construção histórica, cultural, social e econômica das diferenças, analisando os documentos finais da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB, 2008) e da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010 e 2014), emergem reflexões importantes que nos ajudam a pensar sobre as atuais discussões na área de EJA. Os documentos chamam a atenção para o consenso na educação brasileira acerca da necessidade da *inclusão* dos sujeitos de direito, sobretudo quando se observa o caráter excludente da sociedade e suas repercussões na garantia dos direitos sociais e humanos. Porém, para compreender, agir e garantir a diversidade, são necessários posicionamentos, práticas políticas e o entendimento da relação entre *inclusão*, exclusão e diversidade, articulados a uma visão ampla de educação e desenvolvimento sustentável. É preciso que a política de *inclusão* contemple diferenças para além do aspecto social, entendendo-a como noção mais ampla e politizada, que tem como eixo o direito ao trato democrático e público da diversidade, em contextos marcados pela desigualdade e pela exclusão social. Também é necessário que as políticas educacionais se estruturem de forma a contribuir na discussão da relação entre formação, diversidade, *inclusão* e qualidade social da educação básica.

Alguns problemas visíveis no *território* da região Costa Verde não são diferentes dos que vêm acontecendo em todo o Brasil, principalmente destacando a ausência de um currículo, de uma proposta pedagógica, previsão de recursos e de formação inicial e continuada de docentes e de equipe técnica responsável pela política de EJA — adequados à realidade local.

Por não existir um Projeto Político Institucional nas Secretarias de Educação, fica muito difícil compreender particularidades regionais e construir um sistema de ensino fundamentado na realidade.

Com o distanciamento da proposta político-pedagógica dos sujeitos, automaticamente reduzem-se matrículas na modalidade, o que, consequentemente, diminui o número de turmas e de escolas que oferecem a EJA. Assim, não é difícil identificar os motivos que hoje justificam o desmantelamento da política de EJA no Brasil.

Estamos vivendo um dos momentos mais críticos da história da nossa democracia. O golpe parlamentar e empresarial que aprovou o injustificado *impeachment* em agosto de 2016, orquestrado por uma parte conservadora da sociedade (e apoiado por instituições que se afirmam republicanas), pôs em risco conquistas históricas das classes populares e trabalhadora que continuam ameaçadas depois do resultado das eleições, tanto presidencial quanto no estado do Rio de Janeiro, a considerar os discursos dos eleitos e as poucas propostas visíveis para garantir o direito à educação para todos.

Os últimos acontecimentos no país — destacando-se o resultado das últimas eleições municipais, principalmente em várias capitais do Brasil, como São Paulo e Rio de Janeiro, e a ameaça da aprovação no Congresso de projetos de lei que violam a Constituição de 1988 e escancaram a nossa economia para o capital externo — abrem cicatrizes que tornam a nossa cidadania cada vez mais vulnerável.

Diante da histórica crise política, econômica, institucional e ética que vivemos no Brasil, temo pelo nosso futuro e por todas as conquistas políticas, econômicas e sociais das classes populares na última década. Lamento que estejamos assumindo a cultura da ideologia da direita que acredita e defende a ideia de direitos do EU e direitos dos OUTROS em detrimento de direitos de TODOS.

Com o avanço e consolidação da cultura conservadora no mundo, os últimos acontecimentos têm representado um duro

golpe nas forças progressistas e democráticas, fortalecendo cada vez mais o discurso conservador apolítico, machista, homofóbico, sexista etc. que não reconhece o "[...] direito de ser igual quando a diferença nos inferioriza e o direito de ser diferente quando a igualdade nos descaracteriza" (Santos, 2003, p. 56).

Sem sombra de dúvida, o campo progressista tem agora (mais do que nunca) o desafio de mobilizar movimentos sociais, centrais sindicais e população em geral em torno de uma possível "frente progressista", em luta por um horizonte menos nebuloso para as futuras gerações.

Não podemos simplesmente aguardar que o tempo dê conta de curar as cicatrizes. Precisamos nos reorganizar e nos reconstruir a partir dos nossos próprios escombros. Precisamos seguir unidos defendendo "nenhum direito a menos" para todos, principalmente recuperando horizontes políticos iniciados em 2003, como a proposta da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos.

Referências

BALL, Stephen e MAINARDES, Jefferson (orgs.). *Políticas educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, Distrito Federal: Ministério da Educação/SECAD, 2008.

IBGE. Síntese dos Indicadores Sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2012. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

______. *Censo 2010*. Brasília, Distrito Federal: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2010.

INEP. *Censo Escolar 2015, 2014 e 2013*. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2016, 2015 e 2014.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. "A diversidade dos sujeitos da educação de jovens e adultos". In MEDEIROS, Cecília C. et al. *Educação de jovens,*

adultos e idosos: saberes, sujeitos e práticas. Niterói: UFF/Cead, 2015, pp. 157-70.

MACHADO, Maria Margarida. "A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública". In ______(org.). Educação de Jovens e Adultos. *Em Aberto*, v. 22, n. 82, pp.17-39, Brasília, nov. 2009.

MARINHO, Leila Mattos Haddad de Monteiro. *Entre nós e encruzilhadas: as trajetórias dos jovens de 15 a 17 anos na EJA em Angra dos Reis* (dissertação). Niterói, 2015.

ORTIZ, Renato. *Universalismo e diversidade*. São Paulo: Boitempo, 2015.

RIO DE JANEIRO. Secretaria de Estado de Educação (SEEDUC). *SEEDUC em números: transparência na educação*. Rio de Janeiro, SEEDUC: 2012, 2013 e 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SENNETT, Richard. *A corrosão do caráter: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SEN, Amartya. *Desenvolvimento como liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SOUZA, Marcelo José Lopes de. "O território: sobre o espaço e o poder, autonomia e desenvolvimento". In CASTRO, Iná Elias de et al. *Geografia: conceitos e temas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

2

Educação de jovens e adultos: concepções, avaliações e políticas públicas no contexto do município de Salvador-BA

Gilvanice Barbosa da Silva Musial, Rejane de Oliveira Alves, Sandra Maria Marinho Siqueira, Marize Souza Carvalho e Uilma Rodrigues de Matos

Introdução

Historicamente, o campo da educação de jovens e adultos (EJA) tem ocupado um lugar secundário nas políticas públicas de educação tanto no que se refere ao seu financiamento quanto no que concerne à formação de professores para atuar nessa modalidade. Trata-se de um lugar marcado por programas emergenciais e descontínuos que não refletiram a garantia do direito à educação, conforme previsto na Constituição Federal brasileira de 1988 (Di Pierro e Haddad, 2015).

As características mais comumente associadas à EJA são, em grande parte, marcadas pelo preconceito (Galvão e Di Pierro, 2013; Sales e Paiva, 2014). Essa modalidade é vista como um lugar onde tudo é permitido: a improvisação, o amadorismo, o trabalho realizado de qualquer jeito com qualquer material e

pessoas que tenham boa vontade para ministrar aulas para outras "destituídas de saberes". Contudo, fazemos a ressalva de que esse é um terreno de múltiplos saberes, singulares e plurais, e com o qual buscamos estabelecer um diálogo, a fim de contribuir para que possa se efetivar como campo de direito e de responsabilidade pública (Arroyo, 2006).

Acreditando nessa possibilidade, iniciamos um diálogo com a equipe técnica da EJA, vinculada à Secretaria Municipal de Educação de Salvador, movidas pela inquietação com o lugar secundarizado que a modalidade tem ocupado entre as políticas educacionais do referido município. Desse modo, inicialmente estabelecemos a parceria entre a Faculdade de Educação (FACED/UFBA) com a Equipe Técnica e Pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Salvador (SMED) para a construção de um projeto de extensão de formação continuada intitulado *Tecendo saberes na EJA: concepções na perspectiva da práxis*. O referido projeto, em desenvolvimento, tem o objetivo de atender demandas formativas de coordenadores(as) da Gerência Regional de Educação do Município de Salvador; coordenadores(as) de escolas de EJA; equipe técnica e pedagógica da Secretaria de Educação do Município de Salvador (SMED) — todos ligados à referida modalidade da educação básica.

Um fenômeno que tem preocupado estudantes, professores, gestores, pesquisadores e impactado a oferta de escolarização para jovens, adultos e idosos é o fechamento de salas de aula e de escolas de educação de jovens e adultos no município de Salvador. Sabemos que esse não é um fenômeno exclusivo desse município, mas atinge várias cidades no território brasileiro,[1] no interior e nas capitais. Em alguns casos, os argumentos das Secretarias de

---

1. Temos informação sobre o referido fenômeno em outras capitais brasileiras, a exemplo de Porto Alegre, Belo Horizonte, entre outras.

Educação recaem sobre a chamada baixa frequência de estudantes da EJA; em outros casos culpabilizam os docentes e suas práticas como fator de desestímulo dos estudantes; em outros casos ouvimos justificativas que colocam a responsabilidade sobre os estudantes da EJA pela baixa frequência ou mesmo desinteresse.

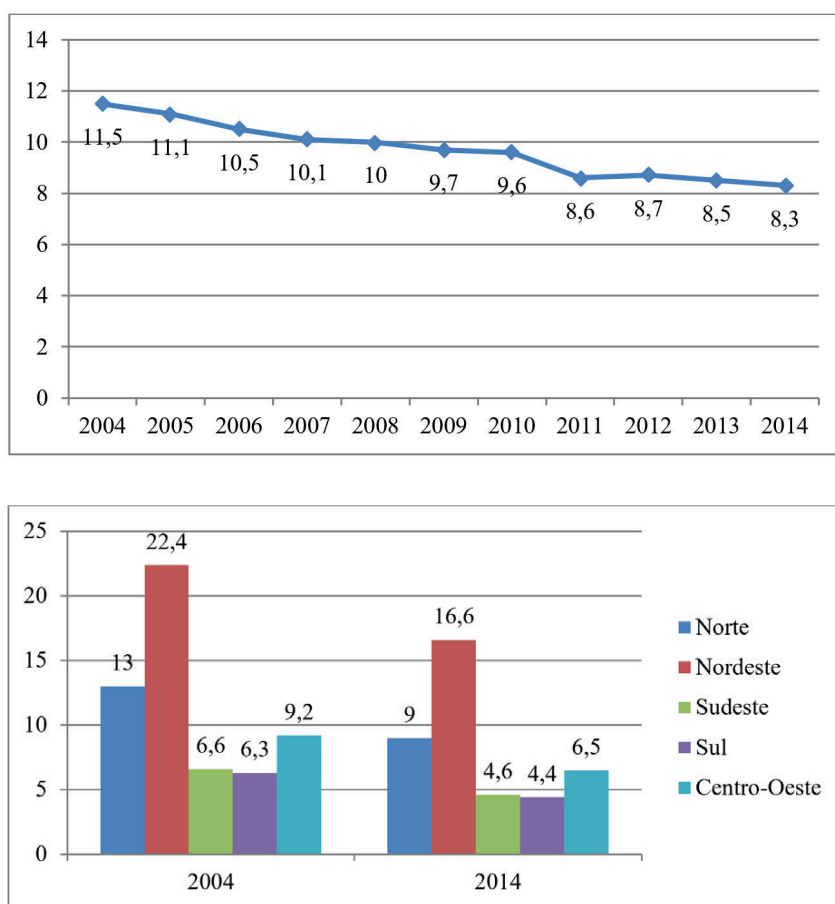
No projeto de pesquisa intitulado *Educação de jovens e adultos: concepções, avaliações e políticas públicas no município de Salvador-BA,* buscamos analisar a EJA no município de Salvador, Bahia, como campo de direito e responsabilidade pública. Para isso pretendemos: 1) compreender a EJA no município, retomando aspectos da trajetória dessa modalidade de educação; 2) mapear o analfabetismo e a baixa escolaridade no município; 3) construir o perfil dos sujeitos envolvidos na EJA da rede municipal de educação; 4) descrever condições de oferta da educação na referida modalidade; 5) identificar quais políticas públicas/políticas educacionais foram implementadas na EJA no âmbito municipal; e, finalmente, 6, compreender a concepção de avaliação de aprendizagem presente nos documentos legais da educação e situar a prática avaliativa na EJA.

A EJA e as perspectivas de mudanças no ensino de Salvador

A EJA é aqui compreendida como modalidade da educação básica que se constitui em um campo de direito e de responsabilidade pública (Arroyo, 2006). Essa modalidade foi prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB n. 9.394/96), especificamente em seu art. 37 que prevê a oferta da educação escolar para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos, no ensino fundamental e médio, na infância e na adolescência. Convém destacar que, na atualidade, a EJA enfrenta mudanças substanciais no que se refere à caracterização do seu público. Além da presença de adultos e idosos com pouca ou

nenhuma trajetória escolar, a atual situação da modalidade comporta a presença de pessoas cada vez mais jovens, o que denominamos de jovens-adolescentes, que tiveram acesso à escolarização na infância, porém apresentam trajetórias escolares truncadas, não conseguiram consolidar a base alfabética, e outros importantes elementos no processo de aprendizagem.

O Brasil apresenta, ainda, um significativo contexto de desigualdade no acesso à educação básica, marcada pelas diferenças regionais, sociais, raciais, étnicas, geracionais, de gênero e culturais, conforme salientam Arroyo (2006) e Galvão e Di Pierro (2006).

Gráfico 1: Representações da taxa de analfabetismo 2004-2014 / quinze anos ou mais de idade

Fonte: IBGE-PNAD, 2015.

Quando analisamos as informações apresentadas no gráfico 1, observamos uma redução na taxa de analfabetismo da população de quinze anos de idade ou mais, ao longo de uma década. No Brasil, o percentual de analfabetos em 2004 era de 11,5% e em 2014 foi reduzido para 8,3%, mas ainda se configura como enorme desafio à garantia do direito à educação para todos(as), conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB n. 9.394/96. Os dados também mostram a permanência da disparidade regional ao longo do período, entre os quais se destaca a região Nordeste com o maior índice (16,6%) de analfabetos, com idade igual ou superior a quinze anos, os quais não tiveram acesso à escolarização ou que, mesmo tendo frequentado a escola, em algum momento, não construíram efetivamente a habilidade de leitura e escrita.

Esse contexto de baixa escolaridade tem-se configurado também como marca em estados de algumas regiões do país. Nesse cenário, destacamos a Bahia que, segundo o IBGE (2013), apresentava uma população de 8.941.000 pessoas com 25 anos ou mais, e 51% desse total não completou oito anos de escolaridade, conforme tabela 1.

Tabela 1: Pessoas de 25 anos ou mais de idade, total e respectiva distribuição percentual, por grupos de anos de estudo - enfoque Região Nordeste e Regiões Metropolitanas - 2013

Região Nordeste e Regiões Metropolitanas	Pessoas de 25 anos ou mais de idade								
	Total (1 000 pessoas) (1)	Distribuição percentual, por grupos de anos de estudo (%)							
		Sem instrução e menos de 1 ano	1 a 3 anos	4 a 7 anos	8 anos	9 e 10 anos	11 anos	12 a 14 anos	15 anos ou mais
Brasil	123 275	12,2	9,3	21,9	10,1	3,9	24,5	5,7	12,2
Nordeste	32 367	20,8	12,7	20,4	8,0	4,0	21,8	4,0	8,0

Maranhão	3 536	26,1	14,0	18,6	7,8	4,0	19,4	3,1	6,8
Piauí	1 816	23,8	16,5	20,6	7,2	4,0	16,4	3,3	8,0
Ceará	5 094	20,9	11,4	19,6	9,8	3,9	22,5	4,1	7,4
Região Metropolitana de Fortaleza	2 592	11,8	8,5	19,3	11,2	4,8	28,5	5,4	10,1
Rio Grande do Norte	2 028	19,8	11,9	19,3	7,7	5,0	22,9	3,8	9,2
Paraíba	2 323	21,7	14,3	21,1	7,1	3,8	17,7	4,3	10,1
Pernambuco	5 535	17,3	11,3	21,6	8,4	3,3	24,3	4,4	9,1
Região Metropolitana de Recife	2 699	11,4	6,9	19,1	9,5	4,1	31,7	5,1	11,6
Alagoas	1 811	24,5	15,4	20,6	8,1	4,4	16,4	3,3	6,9
Sergipe	1 282	18,4	14,0	21,4	8,7	3,8	20,5	4,1	8,6
Bahia	8 941	19,7	11,9	20,7	7,1	4,2	24,1	4,4	7,6
Região Metropolitana de Salvador	2 663	6,4	6,2	18,0	8,2	5,4	34,7	7,2	13,7

Fonte: IBGE, 2013.

Segundo a Tabela, em 2013, havia, na Região Metropolitana de Salvador/BA, uma população de 2.663.000 pessoas com idade igual ou superior a 25 anos. Desse total, 6,4% não tinha instrução ou estudou menos de um ano letivo; 6,2% frequentou a escola entre um a três anos; 18% tinha entre quatro a sete anos de estudos. Portanto, totaliza-se 30,6% da população com menos de oito anos de escolarização. Foi em meio a esse cenário de baixa escolaridade da população jovem, adulta e idosa no Brasil, em particular no estado da Bahia, que as professoras investigadoras realizaram um projeto de pesquisa. O projeto articula atividades de ensino, pesquisa e extensão que pautam especificidades da educação de

jovens e adultos e suas convergências e diálogos com políticas de educação, educação popular. Também articula EJA como direito, educação profissional, formação de professores, avaliação da aprendizagem, entre outros temas. Busca não só compreender os desafios presentes no campo da EJA, como construir, com professores(as) da educação básica e estudantes, conhecimentos que possam contribuir para o enfrentamento desses desafios.

O projeto tem permitido discussões que desconstroem a visão produzida historicamente de que a EJA é uma modalidade fadada ao fracasso e, em contrapartida, ampliam a ideia de que os sujeitos que a constituem possuem conhecimento de mundo, de cultura, de sociedade, de política, entre outros. Além disso, a EJA, vista como um campo de direito e de responsabilidade pública, provoca pensar ações que contribuam para a melhoria da qualidade da educação na referida modalidade.

A justificativa para estabelecermos parceria com a Equipe Técnica e Pedagógica da Secretaria de Educação (SMED) se deu, primeiramente, por termos conhecimento do cenário de baixa escolaridade da população jovem, adulta e idosa na Região Metropolitana de Salvador. Em segundo lugar, por identificarmos o processo de fechamento de turmas e escolas de EJA em diferentes bairros do município. Terceiro, porque nosso compromisso social e educacional nos instigou a contribuir com a produção do conhecimento, com a reconfiguração da EJA e a formação de profissionais para atuar nessa modalidade.

Algumas perguntas orientaram a construção da pesquisa, tais como: qual a situação do analfabetismo e da baixa escolaridade em Salvador? Quem são os analfabetos? Quantos são e onde estão os jovens, adultos e idosos analfabetos e com baixa escolaridade no município? Quantas são e onde estão as escolas de EJA em Salvador? Quais os níveis de educação ofertados? Quem são

os estudantes, professores e coordenadores da EJA no município de Salvador? Como a avaliação aparece nas discussões da Secretaria Municipal de Educação? Que práticas avaliativas são utilizadas pelos profissionais que atuam na EJA? Quais políticas de alfabetização, educação e avaliação têm sido desenvolvidas pelo município? Quais cursos de formação foram ofertados em Salvador; com que formato, carga horária, abrangência e foco de discussão? Além disso, buscamos problematizar as inquietações provocadas pela realidade da EJA no âmbito municipal vivenciadas por seus profissionais.

Em linhas gerais, essa parceria pode proporcionar estreitamento da relação escola-universidade, uma vez que nosso contato imediato tem sido com profissionais ligados à Secretaria Municipal de Educação. Isso tem permitido o conhecimento mais específico do contexto da EJA no município e possibilitado a produção de conhecimento na área de educação de jovens e adultos, e acreditamos que a médio e a longo prazo poderá provocar mudanças de concepção dessa modalidade, na perspectiva da práxis daqueles(as) que atuam diretamente com o(a) educando(a).

Revisão teórica

Do ponto de vista da legislação, podemos afirmar que, segundo o art. 37 da lei, a EJA aparece como processo educativo, "[...] destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria" (Brasil, 1996).[2] E esse não acesso acontece pela oferta irregular de educação escolar para o povo, ou pelas inadequações dos sistemas escolares às necessidades das classes populares (nos seus tempos,

2. Embora esteja presente na legislação, problematizamos a ideia de que existe idade própria para aprender e se escolarizar. Entendemos que todas as idades são idades próprias para aprendizagens e escolarização.

espaços e conteúdos), ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis para esse público.

A partir desse ponto de vista, entende-se que a EJA deve ser um processo educacional especificamente pensado para uma parcela da população que apresenta, além de um recorte cronológico peculiar, também características culturais específicas, marcadas pela exclusão. No art. 37, § 1.º da LDB n. 9.394/96 essa especificidade é reafirmada.

> Os sistemas de ensino assegurarão gratuidade aos jovens e aos adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames (Brasil, 1997, p. 174).

Ainda no art. 37, § 2.º aparece: "[...] o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si" (Brasil, 1997, p. 175). Mas, segundo Haddad (1997), é com essa lei que o cenário de desvalorização da EJA e sua transformação em educação de segunda classe se completam. A LDB não deixa de tratar da temática, entretanto a trata de forma parcial, priorizando o ensino fundamental para crianças.

Vale ainda ressaltar que "[...] a Lei também manteve a ênfase nos exames supletivos e rebaixou a idade mínima para a certificação, de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 anos no ensino médio" (Di Pierro et al, 2001, p. 67). Outro dado relevante é a ausência, na LDB, da questão do analfabetismo, o que dá a impressão de que esse não era um problema que atingia e que ainda assola o país.

Outro documento importante no cenário e na história da EJA, no Brasil, é o das Diretrizes Curriculares Nacionais para a

Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000a). Nesse documento, a EJA é entendida como uma modalidade da educação básica, nas suas etapas fundamental e média.

Mas, pergunta Arroyo (2001), como equacionar essa proposta de EJA, como modalidade da educação básica, sem perder todo o legado histórico de construção de uma educação que tem como referência básica os educandos, na condição de excluídos, marginais, oprimidos, empregáveis, miseráveis?

Para esse autor, é necessário rememorar o legado radical deixado pela educação popular e pela EJA ao longo da sua história; é preciso compreender que a sua atualidade se apresenta na condição social e humana dos jovens e adultos que inspiraram as experiências dos anos 1950 e 1960 (Arroyo, 2001).

O autor afirma que os princípios e as concepções que inspiraram as experiências de educação popular e EJA na década de 1960 "[...] continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perdem sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente" (Arroyo, 2001, p. 11).

Ele alertava, na ocasião da aprovação das Diretrizes, para o fato de que, ao considerar a EJA como modalidade na educação básica, corria-se o risco de colocá-la dentro da estrutura do ensino fundamental e médio, com suas grades curriculares, cargas horárias e regimentos. Para o autor, fazer isso seria negar, esquecer, desconsiderar uma tradição que aprendeu a educar fora das grades. Seria o equivalente a romper com uma tradição que tem como ponto de partida o educando e não o ensino.

Ao retomar esse debate, Arroyo (2006, p. 47) ressalta a necessidade de reconfiguração da EJA em um processo – que já vinha ocorrendo – de ampliação da oferta pelos sistemas educacionais, resultado da longa luta de diferentes movimentos sociais de

trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade, e alerta que a EJA interroga o sistema escolar. Para o referido autor, "[...] a EJA não foi inventada para fugir do sistema público, mas porque neste não cabiam as trajetórias humanas dos jovens e adultos populares". No esforço de reconfiguração da EJA, é necessário um aprendizado mútuo, da EJA e dos sistemas escolares, e ressalta:

> A EJA tem a aprender com a pluralidade de propostas de inovação educativa que vem acontecendo no sistema escolar assim como este tem muito a aprender com os corajosos esforços que vêm acontecendo na pluralidade de frentes onde se tenta, com seriedade, garantir o direito à educação, ao conhecimento, à cultura dos jovens e adultos populares (Arroyo, 2006, p. 47).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais, a EJA representa uma dívida social para com as populações jovem e adulta que não tiveram "[...] acesso e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação das obras públicas" (Brasil, 2000, p. 5).

Um aspecto considerado importante por Soares (2002) é o fato de, nesse documento, a EJA não ter mais a função de suprir, de compensar a escolaridade perdida, como na legislação anterior. Pois, segundo esse documento,

> São três as funções estabelecidas para a EJA: a função *reparadora*, que se refere ao ingresso no circuito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado; a função *equalizadora*, que propõe garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo a proporcionar maiores oportunidades, de acesso e permanência na escola, aos que até então foram mais desfavorecidos; por último, a função, por excelência da EJA, permanente, descrita no documento como a função *qualificadora*. É a função que corresponde às necessidades de atualização e de aprendizagens contínuas, próprias da era em que nos encontramos (Soares, 2002, p. 13, grifo nosso).

A heterogeneidade é a marca fundamental do público da EJA — adolescentes, jovens, adultos e idosos —, com suas múltiplas experiências de trabalho, de vida e de situação social. Dessa forma, faz-se necessária uma contextualização, a fim de que esse público possa dispor de modos diversos do seu tempo e do seu espaço na EJA (Brasil, 2000, p. 54).

As Diretrizes tratam ainda da necessidade de flexibilidade curricular, na qual as experiências que os alunos trazem consigo sejam aproveitadas pela escola, e que temas da vida cotidiana, a exemplo do trabalho, possam se tornar elementos geradores de um currículo pertinente.

Somado à reflexão de que é necessário um currículo que tenha significado para a EJA, também é verdadeiro que as práticas avaliativas devem favorecer a inclusão do sujeito no processo de construção de aprendizagens. A avaliação da aprendizagem consiste na ação de acompanhar as produções do sujeito e, percebendo seu desenvolvimento, deverão ser retomadas decisões para que seja melhorado o processo de ensinar e de aprender.

O ato avaliativo não se vincula a um dia fixo tampouco a atividades pontuais. A isso dá-se o nome de exame. O seu contrário é a avaliação que ocorre no cotidiano, acompanhando as produções e o desenvolvimento das aprendizagens.

> Entendo a Avaliação como algo inerente aos processos cotidianos e de aprendizagem, na qual todos os sujeitos desses processos estão envolvidos, [...] a avaliação na escola não pode ser compreendida como algo à parte, isolado, já que tem subjacente uma concepção de educação e uma estratégia pedagógica (Freitas e Fernandes, 2007, p. 18).

Conforme trazem os autores, a avaliação não é uma ação dissociada da rotina da escola, descolada da atividade de ensino. Ela depende de objetivos claros ligados à aprendizagem, de critérios

avaliativos vinculados diretamente aos objetivos propostos, devendo-se ainda compreender o contexto e tomar decisões sobre quais instrumentos melhor contribuirão para promover a aprendizagem.

Avaliar também deve ter como premissa a contribuição para a formação integral do sujeito, inclusive para contribuir com a formação do trabalhador e da trabalhadora. Isso não pode se perder de vista no contexto da EJA.

Ao considerar o trabalho como um elemento importante do componente curricular, as Diretrizes Curriculares destacam que, seja pela experiência, seja pela necessidade imediata de inserção profissional, o mesmo merece especial destaque. E continua.

> A busca da alfabetização ou da complementação de estudos participa de um projeto mais amplo de cidadania que propicie inserção profissional e busca de melhoria das condições de existência. Portanto, o tratamento dos conteúdos curriculares não pode se ausentar desta premissa fundamental, prévia e concomitante à presença em bancos escolares: a vivência do trabalho e a expectativa de melhoria de vida. Esta premissa é o contexto no qual se deve pensar e repensar o liame entre qualificação para o trabalho, educação escolar e os diferentes componentes curriculares (Brasil, 2000, pp. 54-5).

O documento continua citando o art. 41 da LDB, no qual "[…] o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos" (Brasil, 2000, p. 55).

E completa destacando que o projeto pedagógico e a formação dos docentes da EJA devem considerar, "[…] sob a ótica da contextualização, o trabalho e seus processos e produtos desde a mais simples mercadoria até os seus significados na construção da vida coletiva". Conclui que "[...] as múltiplas referências ao trabalho constantes na LDB têm um significado peculiar para quem já é trabalhador" (Brasil, 2000, p. 55).

Quando estudamos a história da educação de jovens e adultos observamos que o perfil dos professores que trabalharam na EJA era de “[…] estudantes em processo de habilitação para o magistério, agentes comunitários e voluntários com distintos níveis de escolaridade” (Di Pierro, 2011, p. 167). Esse dado nos provoca pensar, discutir e propor movimentos em prol da formação de profissionais para atuar nesse campo do conhecimento.

Nesse contexto, vale a pena trazer para essa discussão elementos que dialoguem sobre como os cursos de pedagogia têm preparado os professores para atuarem na EJA e quais problematizações, teorizações, práticas têm sido proporcionadas aos estudantes que possivelmente atuarão nessa modalidade de ensino.

Para Moura (2009) e Soares (2011), a falta de qualificação é uma das muitas barreiras encontradas pelo professor da EJA e suas consequências apresentam-se nas ações pedagógicas desenvolvidas, alheias às especificidades e às peculiaridades dessa modalidade de ensino. Ressalta-se que as disciplinas oferecidas pelos cursos de pedagogia (nem todos os cursos) não dão conta de trazer aspectos importantes que permitam conhecer melhor a EJA, favorecendo um trabalho pedagógico comprometido.

A realidade da EJA é preocupante, como já sinalizava a professora Tânia Moura (2009), que coordenou uma investigação realizada pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) pela Universidade Estadual de Alagoas (Uneal), no período compreendido entre agosto de 2008 a agosto de 2009; essa autora deparou-se com uma ação pedagógica desarticulada que sinalizava a carência formativa. Assim, descreveu: “[…] em uma de nossas investigações realizada numa turma da 3ª fase do 1º segmento de EJA, a professora fotocopiava os textos do livro de sua filha de 5 anos, que estudava numa escola da rede particular, para utilizar com seus alunos” (Moura e Ribeiro, 2011, p. 61).

Esse exemplo mostra que devemos pensar na discussão sobre a realidade dessa modalidade, considerando especificidades para trabalhar currículo, metodologias, processos avaliativos e a dinamização do ensino. A análise feita pela pesquisadora permitiu concluir que a professora não percebia diferença entre a forma de aprender de um adulto e a de uma criança, ou não valorizava o conhecimento acumulado. Isso reflete a necessidade de formação, de saberes de outras áreas do conhecimento, como a psicologia e a sociologia, para que se tenha o entendimento de que as estruturas mentais, os procedimentos, as relações, a elaboração de conceitos e o tempo de aprendizagem acontecem de modo diferente entre crianças e adultos. Do contrário, teremos sérios problemas sociológicos e pedagógicos.

> É evidente que os problemas pedagógicos (a matéria a ensinar, os currículos, os métodos) correspondentes a cada faixa etária são distintos. Por isso a alfabetização do adulto é um processo pedagógico qualitativamente distinto do infantil (a não ser assim, cairíamos no erro da infantilização do adulto) [...] (Pinto, 2010, p. 74).

Essa afirmação é compatível com o que estamos defendendo enquanto formação que vise à aprendizagem significativa, ocorrendo dentro de contexto próprio do cotidiano do adulto, em que, além de se reconhecer enquanto agente ativo, também crie estratégias de resolução e de tomada de decisões no contexto real. Esse modo de olhar para o mundo do adulto (inclui-se em nossa pesquisa todos aqueles que passaram da fase da infância) foi cuidadosamente registrado na obra *Sete lições sobre educação de adultos*, da autoria de Álvaro Vieira Pinto, intelectual e filósofo brasileiro. Essa obra, além de ter sido a última que o autor publicou em vida, traz contribuições acerca da experiência e das reflexões de aulas ministradas para adultos.

Corroborando a ideia de pensar uma formação de professores e professoras que entendam melhor a realidade da EJA, Barcelos (2009, p. 30) assinala:

> A nossa formação como educadores e educadoras passa, necessariamente, pelo nosso cotidiano. Ela — a formação docente — está intimamente ligada aos nossos costumes, hábitos, conceitos, preconceitos. Tem muito que ver com nossas representações e nosso imaginário social vigente. Enfim, formação e experiência são irmãos inseparáveis.

A formação a qual se fez referência é aquela que acontece independentemente de sistemas formais de ensino ou também que poderá se constituir entre o local de trabalho do professor e da professora (a escola) e a Universidade. E foi nesse contexto que pensamos a articulação e parceria entre a equipe de EJA do município de Salvador e as professoras pesquisadoras da FACED/UFBA, de que esperamos ter tirado lições de aprendizagem nesse movimento formativo.

Pressupostos e procedimentos metodológicos

Os pressupostos metodológicos que sustentaram este estudo têm sua base no método dialético, enveredando pela pesquisa qualitativa, com os princípios da pesquisa colaborativa. Em termos de instrumentos para a construção de informações a partir da pesquisa documental, utilizamos entrevista, fonte oral, estudo de caso e grupo focal. Para analisar tais informações, fizemos uso da técnica de análise de conteúdo.

A construção desse caminho investigativo pressupôs uma perspectiva dinâmica e histórica. Por isso tomamos o método dialético como eixo estruturante desse trabalho, porque viabiliza a construção do conhecimento sem adotar uma forma linear, mas

considera as contradições que marcam o contexto que será investigado. Assim, entendemos que o melhor modo de investigação será pela abordagem dialética.

A dialética é um modo de filosofar que pretende construir o conhecimento a partir da contradição, da argumentação. Sua abordagem segue várias perspectivas e é identificada, como, por exemplo, dialética de Sócrates, de Platão, de Aristóteles, de Hegel, de Marx. Aqui não temos a pretensão de criticar ou discordar de nenhuma dessas abordagens, pois cada uma tem sua contribuição para a filosofia, a história e a ciência.

Vale dizer que adotamos uma perspectiva freireana para pensar as contradições da educação e reconhecemos que em seus escritos existem fortes marcas das dialéticas de Hegel e de Marx, os quais influenciaram seu pensamento, principalmente no que concerne à sua práxis educativa. A esse respeito, no prefácio do livro *Paulo Freire em diálogo com outros autores*, organizado por Freitas et al (2014), o professor Streck reportou-se aos escritos de Freire da seguinte maneira:

> As palavras de Paulo Freire traduzem bem a sua maneira de lidar com as ideias e opiniões alheias, fossem essas de autores renomados ou de camponeses, de operários ou a de professores. Em sua vasta obra não encontramos um apego fanático a alguma teoria ou a uma defesa intransigente de algum autor. Sabemos que ele bebia de fontes marxianas, existencialistas, fenomenológicas, pragmatistas (escolanovistas), entre outras. Ele lançava mão da filosofia, da sociologia, da linguística, da teologia e de outras ciências com as quais se encontrou ao longo de sua trajetória de educador, que no seu caso significava ser um pensador da educação. Também não encontramos em seus livros grandes debates teóricos sobre a validade ou não de determinada teoria, ou o menosprezo de autores que expunham pensamentos diferentes (Streck, 2014, p. 5).

O modo de se reportar a Freire resgata o jeito próprio do teórico quando organizava suas ideias a partir da contribuição das várias áreas do conhecimento, sem supervalorizar ou menosprezar uma ou outra. O que Freire pretendia nos seus escritos era mostrar que não há saberes maiores ou menores (nem de métodos nem de teorias), mas saberes diferentes, e não há problema em promover o diálogo entre estes, pois é possível o diálogo entre os diferentes, não entre os antagônicos.

Optamos pela pesquisa qualitativa do tipo colaborativa, pois, segundo Oliveira (2010, p. 37) trata-se de "[...] um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação". Nessa abordagem, não se pode deixar de valorizar o contexto (pessoas, tempo e espaço) e a estrutura (organizações de poder, sistematização, hierarquização). Por isso, na pesquisa qualitativa, são "elementos" importantes: o pesquisador, o pesquisado e o contexto no qual os sujeitos se inserem.

A pesquisa qualitativa nos possibilitou a compreensão do teor de complexidade em que se estrutura a educação, tornando o objeto ainda mais simples de ser entendido e estudado, ampliando as bases para que obtivéssemos dados claros a partir do posicionamento do pesquisador que procurou entender os fenômenos com a contribuição dos colaboradores.

Na abordagem colaborativa, "[...] o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são co-participantes [sic] ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento" (Bortoni-Ricardo, 2008, pp. 71-2).

Nessa perspectiva, entendemos o contexto colaborativo como o mais propício para a construção sistemática do conhecimento, porque oportuniza aos colaboradores a troca de experiências,

o questionamento de conceitos e de situações-limite. Isso revela o papel que cada colaborador tem dentro do grupo, visto que a possibilidade de arguir, sugerir, expressar seu ponto de vista, confrontar ideias e reconstruí-las consiste no grande diferencial dos grupos colaborativos.

Portanto, pesquisador e pesquisados são parceiros, com objetivos e papéis definidos e se propõem em trazer para o rol de discussões as implicações políticas e pedagógicas que interferem no processo de formação contínua dos professores atuantes na educação dos jovens e dos adultos. Esses profissionais, durante a pesquisa, estiveram "[...] na condição de agentes críticos, os colaboradores – sujeitos experientes e possuidores de conhecimento – participam ativamente do estudo" (Moura, 2010, p. 397). Tratou-se de um trabalho de investigação conjunta, que buscou informações necessárias para estruturar e responder as inquietações dos colaboradores e colaboradoras e das pesquisadoras, o que contribuiu para a caracterização da modalidade, facilitando a intervenção no contexto pesquisado.

A educação nos abre possibilidades investigativas que vão além de mera busca quantitativa de dados, mas nos permite, por intermédio da pesquisa qualitativa, criar espaços de colaboração, visto que "[...] no âmbito da educação, a pesquisa colaborativa é a atividade interativa de coprodução de saberes e desenvolvimento profissional realizado conjuntamente por pesquisadores e por professores de forma crítico-reflexiva" (Ibiapina, 2007, p. 22). Essa maneira crítico-reflexiva de coprodução de saberes e desenvolvimento profissional se traduz na não alienação, na não submissão ao controle ideológico, mas na liberdade de criar possibilidades de ascensão e autonomia intelectual.

As etapas que fundamentaram a pesquisa se constituíram de estudo teórico amplo acerca da EJA nos documentos oficiais da educação e dos teóricos da área. Em seguida, fizemos levanta-

mento de dados estatísticos, pesquisa documental, questionários para gerentes regionais de ensino do município, vinculados à EJA, diálogos a partir das reuniões de trabalho, registros escritos e gravados dos momentos de formação durante os encontros nas atividades de extensão realizadas.

Aliada a essas ações, realizamos entrevistas com os profissionais mais antigos, a fim de reconstruir as memórias da EJA no município, o que também permitiu conhecermos as condições de oferta da educação na modalidade. Outra etapa ocorreu a partir do estudo de uma das Regionais de ensino do município de Salvador, para nos aproximarmos e compreendermos melhor como se desenvolvia o trabalho envolvendo ensino, avaliação e aprendizagem naquele contexto.

De posse de todo esse material, começamos outra etapa de organização e análise das informações, utilizando o procedimento de análise de conteúdo estudado por Bardin (2011, p. 48), que traz a seguinte definição:

> Um conjunto de técnicas de análise de comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens.

Por isso, foi importante estarmos atentas às expressões faladas e escritas, a fim de nos aproximarmos da compreensão real do contexto e das condições em que foram elaboradas as mensagens emitidas pelos colaboradores e pelas colaboradoras da pesquisa. Isso nos remeteu às significações, ao modo como poderiam ocorrer as falas que, carregadas de conteúdo, poderiam sinalizar uma mensagem. O papel do analista de conteúdos (pesquisadores/as) é o de compreender o sentido da comunicação e perceber a signi-

ficação que está implícita na fala. Por isso, diz-se que o objetivo desse tipo de técnica consiste na inferência — na dedução.

Esse conjunto de técnicas envolveu etapas analíticas de investigação e incluiu a descrição objetiva e sistemática do conteúdo expresso na comunicação, a fim de interpretá-lo. Por isso, o analista tem um trabalho semelhante a de um detetive, porque procura vestígios (Bardin, 2011) na comunicação, no conteúdo da mensagem. Contudo, faz-se necessário codificar o texto para analisá-lo. Isso implica a organização do texto em categorias.

De acordo com Bardin (2011, p. 43), a análise categorial "[...] pretende tomar em consideração a totalidade de um 'texto', passando-o pelo crivo da classificação e do recenseamento, segundo a frequência de presença (ou de ausência) de itens de sentido". Nesse aspecto, o conjunto de informações construído por meio do questionário, da entrevista, da fotografia e filmagem, do diálogo na formação — no curso de extensão, no grupo focal — consistiu no texto condensado e alocado em categorias de análise.

O objetivo da análise de conteúdo é manipular as mensagens (conteúdo e sua expressão), a fim de mostrar evidências que permitam inferir sobre outra realidade exterior àquela, ou seja, é a busca de significações acerca de uma realidade que não se mostra de imediato, mas tem que ser encontrada no interior da mensagem dos colaboradores e das colaboradoras.

Em tempo, destacamos que esses e essas colaboradores/colaboradoras faziam parte das Gerências Regionais de Salvador, dos seguintes bairros: Centro, Liberdade, São Caetano, Orla, Cabula, Pirajá, Itapuã, Cajazeiras, Subúrbio I e II.

Essas informações iniciais acerca da EJA foram disponibilizadas pela equipe técnica da Secretaria de Educação de Salvador, com a qual estivemos em parceria no curso de extensão em educação de jovens e adultos.

Considerações e expectativas

Os resultados parciais apontam para uma baixa escolaridade na região metropolitana de Salvador. A referida região apresenta dados de 6,4% de pessoas não alfabetizadas e um percentual de 30,6% de baixa escolaridade entre adolescentes, jovens, adultos e idosos. Além disso, o processo de fechamento de salas de aula e de escolas de EJA na cidade de Salvador coloca o desafio de compreender melhor esse fenômeno, frente ao conceito de EJA como campo de direito e de responsabilidade pública.

Esses dados referentes à baixa escolaridade estão sendo cruzados com outros dados que nos possibilitarão identificar quem são esses sujeitos, onde estão localizados na cidade e onde estão as ofertas da referida modalidade de educação. Ao mesmo tempo, estamos levantando dados sobre a história recente das políticas de EJA no referido município, e construindo um perfil dos professores e das professoras do ponto de vista da formação, gênero, idade, pertencimento étnico-racial, entre outros.

Quanto à formação continuada e em serviço dos professores da referida modalidade é possível informar que, ao longo do ano de 2017, a única ação de formação desenvolvida foi o projeto Tecendo saberes na EJA: concepções na perspectiva da práxis, uma parceria da FACED/UFBA com a SMED/Salvador, no âmbito da extensão universitária.

Para além dessa ação extensionista, buscamos nos reunir com as profissionais da SMED a cada quinze dias para dialogar sobre as demandas dessa modalidade, mas também para aprofundarmos os conhecimentos acerca da EJA no município, com o objetivo de fundamentar a pesquisa em curso. A esse respeito, reiteramos que o referido projeto, iniciado em agosto de 2017 com previsão de conclusão em dezembro de 2019, traz a expectativa de aprofundar o diálogo e estreitar a parceria com a Secretaria de

Educação para pensarmos caminhos de fortalecimento da EJA para a afirmação da educação como direito nessa modalidade de ensino.

Referências

ALVARES, Sonia Carbonell. “Educação estética para jovens e adultos”. *V Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos*, Campinas, 13-15 maio 2015. Unicamp.

ARROYO, Miguel González. “Educação de Jovens-Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública”. *In* SOARES, Leôncio et al (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, pp. 19-50.

______. “A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão”. *Alfabetização e Cidadania: Revista de Educação de Jovens e Adultos*. n. 11, São Paulo, abr. 2001, pp. 9-20.

BARCELOS, Valdo. *Formação de professores para educação de jovens e adultos*. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. “Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996”. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

______. IBGE-PNAD. *A janela para olhar o país*. Brasília: 2014. Disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000024052411102015241013178959.pdf. Acesso em 7 jul. 2017.

______. “Resolução CNE/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000”. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. Brasília: 2000.

BRZEZINSKI, Iria. (org.). *LDB interpretada*: *diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997.

DI PIERRO, Maria Clara. "Balanço e perspectivas da pesquisa sobre formação de educadores(as) de jovens e adultos". In *III Seminário nacional de formação de educadores de jovens e adultos.* Porto Alegre, Rio Grande do Sul: Deriva, 2011, pp. 167-77.

_______ e HADDAD, Sérgio. "Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional". *Cad. Cedes,* v. 35, n. 96, Campinas, maio-ago, 2015, pp. 197-217.

FREITAS, Luiz Carlos de e FERNANDES, Cláudia de Oliveira. *Indagações sobre currículo*: *currículo e avaliação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto.* 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HADDAD, Sérgio. "A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB". In IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo (org.). A trama de pesquisar e formar em colaboração. *Texto e contexto*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, pp. 107-23.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. "Apercebendo-se da diferença: conhecendo os sentidos atribuídos pelos professores". In BOMFIM, Maria do Carmo Alves do et al (orgs.). *Educação e diversidade cultural.* Fortaleza: Edições UFC, 2010, pp. 391-406.

MOURA, Tânia Maria de Melo. "Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais". *Revista Práxis Educacional*, v. 5, n. 7, Vitória da Conquista, jul./dez. 2009, pp. 45-72.

_______ e RIBEIRO, Nadja Naira Aguiar. "O ponto cego da formação de professores da/para Educação de Jovens e Adultos". *Debates em Educação,* v. 3, n. 6, Maceió, ago./dez. 2011, pp. 53-69.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

PEREIRA, Thiago Ingrassia et al (orgs.). *Paulo Freire em diálogo com outros(as) autores(as)*. 1 ed. Passo Fundo: Méritos, 2014.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 16 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SALES, Sandra R. e PAIVA, Jane. "As muitas invenções da EJA". *Revista AAPE EEPA,* v. 22, n. 58, jun. 2014.

SAVIANI, Demerval. *A nova lei da educação: trajetórias limites e perspectivas*. Campinas: Autores Associados, 1997.

SOARES, Leôncio. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

________. "As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA." *Educação em Revista* (UFMG. Impresso), v. 27, n. 2, Belo Horizonte, ago. 2011, pp. 303-22.

STRECK, Danilo Romeu. "Prefácio". In FREITAS, Ana Lúcia Souza de et al (orgs.). *Paulo Freire em diálogo com outros autores*. Passo Fundo: Méritos, 2014.

3

Educação profissional integrada à educação de jovens e adultos — Proeja: inéditos viáveis da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Simone Valdete dos Santos
Janaína Marques Silva
Margarete Maria Chiapinotto Noro

Introdução

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), instituído pelo Decreto Lei n. 5.840 de 2006, compõe a meta 10 do Plano Nacional de Educação – Lei n. 13.005/2014: "[...] oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional".

Constituem estratégias relacionadas ao Proeja, conforme a Lei n. 13.005/2014, para o cumprimento da meta 10 do PNE:

> [...] 10.3) fomentar a integração da educação de jovens e adultos com a educação profissional, em cursos planejados, de acordo com as características do público da educação de jovens e adultos e considerando as especificidades das populações itinerantes e do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, inclusive na modalidade de educação a distância;
> [...] 10.6) estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;
> 10.7) fomentar a produção de material didático, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas, os instrumentos de avaliação, o acesso a equipamentos e laboratórios e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na educação de jovens e adultos articulada à educação profissional;
> [...] 10.11) implementar mecanismos de reconhecimento de saberes dos jovens e adultos trabalhadores, a serem considerados na articulação curricular dos cursos de formação inicial e continuada e dos cursos técnicos de nível médio.

As estratégias orientam o mapeamento de inéditos viáveis[1] na educação de jovens e adultos (EJA), conforme a perspectiva teórica de Paulo Freire, sobretudo no entendimento de trabalho para as comunidades indígenas e seu envolvimento com o mesmo; nos currículos específicos para a formação de jovens e adultos por área do conhecimento articulados à educação profissional; no reconhecimento de saberes de jovens e adultos trabalhadores de modo que inspirem e potencializem os currículos escolares.

O Proeja também se inclui nestes inéditos viáveis, especialmente pela sua presença na Rede Federal de Educação Profis-

---

1. Conceito presente especialmente na obra de Paulo Freire *Pedagogia da Esperança*.

sional, Científica e Tecnológica, tendo em vista a educação de excelência que essa rede possui, contando com mestres e doutores em seu corpo docente e uma infraestrutura adequada.

O Proeja na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A importância de refletirmos sobre o êxito de programas como o Proeja ocorre em função da demanda expressiva de pessoas jovens e adultas por elevação de escolaridade em cumprimento da meta 10 do PNE.

A média da alfabetização no Brasil é de 90,3%. Quase a metade da população acima de 25 anos (49,5%) tem pelo menos o ensino médio — aproximadamente doze anos de estudo. Essas são conquistas importantes da educação brasileira dos últimos vinte anos. No entanto, ainda cerca de 50 milhões de pessoas[2] com dezoito anos ou mais requerem educação básica — ensino fundamental e ensino médio —, uma vez que necessitam trabalhar ou qualificar seu trabalho.

Tal público é foco da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que foi ampliada nos últimos dez anos. A Rede é composta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Colégio Pedro II e Escolas Agrotécnicas Federais, totalizando 644 unidades no país inteiro. Sua origem remonta a 1909, com a criação de Escolas de Aprendizes e Artífices. A institucionalização da Rede Federal decorre da Lei n. 11.892 de dezembro de 2008, compondo prerro-

---

2. Dados do último Censo populacional – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) 2010.

gativa do Artigo 8.º a oferta de 50% das matrículas em educação profissional técnica de nível médio, prioritariamente na forma de cursos integrados para os concluintes do ensino fundamental e para o público da educação de jovens e adultos.

O Documento Base[3] do Proeja traz considerações norteadoras envolvendo o contexto em que os sujeitos dessa modalidade de ensino constroem suas vidas enquanto trabalhadores formais, informais, empregados, autônomos ou desempregados. Eles são "[…] portadores de saberes produzidos no cotidiano e na prática laboral. Formam grupos heterogêneos quanto à faixa etária, conhecimentos e ocupação (trabalhadores, desempregados, atuando na informalidade)" (Brasil, 2007, p. 45).

> Além de serem estudantes que trabalham, muitos jovens adultos da EJA já constituíram família, portanto experimentam uma longa e dupla jornada estudo/trabalho, que os afasta do convívio familiar. Os motivos pelos quais não conseguiram acessar o ensino regular na idade recorrente estão, na sua grande maioria, relacionados a fatores de ordem social, que promoveram desvios nas suas temporalidades e intencionalidades pessoais, incompatibilizando suas trajetórias de vida com os percursos escolares que lhes foram oferecidos (Brasil, 2007, p. 45).

Logo, esses estudantes da EJA em algum momento foram excluídos da escola ou nunca a frequentaram, desafiando o entendimento de uma educação para todos e todas, contrariando o direito à educação, questionando os modos de ser da escola, questionando a "ordem" escolar.

A compreensão da EJA vinculada a um movimento de "desordem", diante dos pressupostos de "ordem" da escola, é fundante na análise, sendo Balandier (1997, p. 235) seu principal teórico:

---

3. Marco conceitual e regulatório do Proeja (2007) que orientou a implantação dos cursos em várias instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

> Aplica-se a encontrar a ordem escondida na desordem, a estabelecer uma relação menos desconfiada com o aleatório, a propor uma nova compreensão do imprevisível. Consegue assim produzir uma descrição do mundo onde a consideração dos dinamismos, do movimento, dos processos toma a dianteira sobre as permanências, as estruturas e as organizações.

O estudante da EJA trabalha, contribui ou até é responsável pelo sustento familiar. Tem, ainda, horários de estudo e valores atribuídos às aprendizagens com motivações específicas e embasadas em suas experiências. Constitui o que Balandier (1997, p. 103) nomeia como figuras de desordem, figuras reveladoras:

> A desordem e o caos não estão somente situados, estão exemplificados: à topologia imaginária, simbólica, associa-se um conjunto de figuras que manifestam sua ação dentro do próprio espaço policiado. Figuras ordinárias, no sentido de que se encontram banalmente presentes dentro da sociedade, mas em situação de ambivalência por aquilo que é dito delas e aquilo que elas designam. Complementar e subordinadamente, elas são o outro objeto de desconfiança e de medo em razão de sua diferença e de seu status inferior, causa de suspeita e geralmente vítima de acusação.

Os estudantes da EJA como figuras de desordem na ordem escolar promovem outras experiências educativas, na contramão da evasão e do fracasso escolar, os quais são lugar comum, ordem na EJA. Altos índices de evasão e abandono constituem fato recorrente nesta modalidade de ensino com inúmeras pesquisas no campo da educação. Isso nos instiga a investigar, com a mesma relevância dada aos fatores que contribuíram para a evasão e o abandono, os motivos que possibilitaram que outros sujeitos conseguissem concluir o seu percurso formativo com sucesso. A fim de aprofundar as razões do sucesso, seus significados e seus

alcances na vida de cada egresso, faz-se necessário buscar nas concepções de bases psicossociais e educacionais pressupostos para compor um campo teórico-metodológico.

Aprendizagens significativas e experiências curriculares criativas: o cotidiano do Proeja

O Curso Técnico em Administração Proeja do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul Rio-Grandense *campus* Sapucaia do Sul[4] completa dez anos de existência em 2017, sendo considerado uma experiência bem-sucedida não só por sua longevidade, mas também pelos resultados qualitativos e quantitativos atingidos.

Ao longo do tempo, o curso passou por adequações em seu projeto inicial e, consequentemente, na sua organização curricular, motivadas pelas especificidades contidas no *ser* dos/das estudantes da EJA, que retornam aos estudos depois de adultos, "[...] protagonistas de histórias reais e ricos em experiências vividas" (Brasil, 2007, p. 4).

No curso em questão, com duração de três anos e organizado em seis semestres, a práxis pedagógica vivenciada na disciplina Iniciação à Formação Profissional, denominada Projeto Integrador, visa incorporar, ao ensino curricular obrigatório, conhecimentos e práticas que provoquem nos/nas estudantes a sensibilização para ações que articulem, num exercício interdisciplinar, conhecimentos técnicos e gerais e práticas cooperativas e solidárias.

De forma coletiva, unindo técnicas de elaboração de projetos, trabalho em equipe e outras áreas do conhecimento da formação geral, os/as estudantes desenvolvem e implementam um projeto

4. A experiência do Proeja no *Campus* Sapucaia do Sul já foi investigada nos estudos de: Godinho (2012); Noro (2011); Siqueira (2010); Sydow (2012).

social, em instituição de sua escolha, a partir de pesquisa de campo na comunidade, que identifica quais instituições se encontram em maior situação de vulnerabilidade e necessidade de melhorias. Ao longo de um semestre, temporalidade da disciplina, os alunos planejam, desenvolvem, executam, avaliam e refletem sobre as ações, aplicando os conhecimentos abordados nas aulas e expressando essas etapas em processos descritivos — relatórios, memoriais de reunião, entre outros.

A metodologia implementada para o Projeto Integrador[5] contém seis etapas:

1. sensibilização da turma: brainstorming para escolha da instituição parceira, nome do projeto e eixos de trabalho;
2. formação de equipes de trabalho para cada eixo: estrutura física, suprimentos e relações humanas;
3. diagnóstico organizacional para identificar necessidades da instituição para definir eixo de trabalho;
4. elaboração de Plano de Ações;
5. execução do Plano de Ações;
6. avaliação coletiva do processo e dos resultados do projeto.

Desde que a disciplina passou a fazer parte do currículo, mais de dez projetos já foram desenvolvidos. Como ilustração prática, um deles, intitulado Projeto Integrador Fazendo Crianças Sorrir — crianças amadas hoje, adultos felizes amanhã, foi realizado junto a uma organização não governamental (ONG) de caráter filantrópico, que acolhe crianças de zero a dezesseis anos de forma provisória em Sapucaia do Sul e que, à época, abrigava 46 crianças em situação de risco, ali acolhidas e cuidadas por quatorze

5. Disponível em http://portal.mec.gov.br/component/content/?view=209:noticias&id=15815:projeto-beneficia-instituicao-que-atende-menores-em-risco. Acesso 20 jun. 2017.

funcionários. A partir de diagnóstico organizacional, foram detectadas necessidades da instituição em relação a três eixos: estrutura física, suprimentos e relações humanas. Foi elaborado e executado um plano de ações que envolveu intervenções dos estudantes e de professores, com a finalidade de arrecadar roupas, materiais de higiene pessoal, brinquedos, fraldas descartáveis, alimentos não perecíveis, materiais de limpeza e material escolar, na escola e na comunidade. Estudantes da turma, exercitando saberes já trazidos para o curso, executaram a reforma e a pintura de duas casas de boneca. Com a orientação de professores, também realizaram com as crianças atividades de recreação, contação de histórias e oficinas de confecção de brinquedos a partir de garrafas PET. Todas essas ações ocorreram aos sábados, computadas na carga horária como saídas de campo.

Os resultados das experiências desenvolvidas no Projeto Integrador abrangem os seguintes aspectos: vivência discente/docente em projeto social na perspectiva de debate sobre a desigualdade social e a política de intervenção em dimensões, envolvendo aspectos socioeconômico-culturais; reflexão sobre a teoria e a prática de conteúdos nas organizações nos campos da Administração, Qualidade de Vida, Pesquisa Social e Intervenções Possíveis; desenvolvimento de espaços de trabalho em parceria com outros segmentos da sociedade, aumentando a capacidade do *campus* em articular-se com os demais atores da sociedade; socialização de experiências possibilitando ampliar a visão de trabalho.

O contexto dessa experiência curricular possibilita aos envolvidos a ampliação da visão crítica e integrada dos conhecimentos, instigando a criatividade, adaptação e identificação de oportunidades, contribuindo para uma formação integrada. Além disso, provoca análise reflexiva acerca de um cotidiano correlacionado ao seu, seja pelas similaridades ou pelas diferenças.

A "[...] reflexividade implica que qualquer descrição seja referência a algo, mas, ao mesmo tempo, faça parte deste algo" (Pais,

2007, p. 28). Neste sentido, as produções descritivas das práticas educativas do projeto integrador realizado em contextos extraescolares permitem que a reflexividade discente não seja avaliada apenas por seu caráter descritivo. De acordo com Pais (2007), tais práticas educativas são ações sociais que podem ser relevantes, numa perspectiva de ressignificação que os sujeitos da EJA fazem das suas próprias trajetórias.

As intervenções sociais, oportunizadas pelos projetos integradores nas comunidades com as quais a maioria dos estudantes mantém laços estreitos, podem contribuir para a constituição de um coletivo mais solidário e voltado para a qualidade de vida de seus pares, aprimorando conceitos de cidadania, emancipação social e aprendizagem coletiva.

Para a perspectiva freireana, o projeto educativo é também um projeto libertador e as ações educativas se dão também como denúncia das situações de dominação, reafirmando a capacidade criadora de todo ser humano. "Daí a necessidade de atuar sobre a realidade social para transformá-la, ação que é interação, comunicação, diálogo. Educador e educando, os dois seres criadores libertam-se mutuamente para chegarem a ser, ambos, criadores de novas realidades" (Freire, 1979, p. 8).

Tal experiência curricular possibilita não só externalizar e ressignificar os conhecimentos, de forma reflexiva, existentes em muitas trajetórias de vida dos estudantes jovens e adultos trabalhadores, mas também considerar: "[...] na legitimidade pedagógica informações úteis à formulação das generalizações necessárias ao 'desenho' dos textos das políticas oficiais" (Oliveira, 2013, p. 380), contrapondo-se, por vezes, às lógicas que o sistema capitalista naturalizou como hegemônicas, mas que as reflexões oportunizam entendê-las como opções sociais que podem ser desconstruídas e reconstruídas em outras lógicas percebidas, as quais nomeamos como contra-hegemônicas: inéditos viáveis.

Numa perspectiva freireana, o projeto educativo como projeto libertador denuncia situações de dominação, pela criação e recriação de ações contra-hegemônicas — sentido maior do Proeja, política pública educacional essencial em um país que é uma das dez maiores economias do mundo.

Referências

BRASIL. *Cadernos EJA 1: Trabalhando com a educação de jovens e adultos – Alunas e Alunos de EJA*. Brasília: MEC/SECAD, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em 16 jun. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - Proeja. Documento Base. Brasília, Distrito Federal: MEC, 2007. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em 16 jun. 2017.

_______. "Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014". *Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília: Câmara dos Deputados: Edição Câmara, 2015.

BALANDIER, Georges. *A desordem: elogio do movimento*. São Paulo: Bertrand Brasil, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança.* São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_______. *Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GODINHO, Ana Cláudia. *A experiência escolar na Educação Profissional integrada à EJA: relações de saber de estudantes mulheres em sala de aula* (tese). Unisinos, 2012.

NORO, Margarete Maria Chiapinotto. *Gestão de processos pedagógicos do Proeja: razão de acesso e permanência* (dissertação). UFRGS, 2011.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. "Currículo e processos de aprendizagem ensino: políticas práticas educacionais cotidianas". *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, pp. 375-91, set./dez. 2013.

PAIS, José Machado. "Cotidiano e reflexividade". Educação e Sociedade. Campinas, v. 28, n. 98, pp. 23-46, jan./abr. 2007. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br/.

SIQUEIRA, André Boccasius. *Alunos do Proeja: Histórias de estudantes do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Rio-Grandense Campus Sapucaia do Sul* (tese). Unisinos, 2010.

SYDOW, Bernhard. *Currículo integrado do Proeja* (dissertação). UFRGS, 2012.

4

Políticas públicas para a produção de materiais didáticos para educação de jovens e adultos no Brasil entre 1995 e 2017: avanços, contradições e recuos

Paulo Eduardo Dias de Mello

Introdução

No Brasil, a oferta de oportunidades de escolarização para jovens e adultos que não concluíram a educação básica representa o resgate de uma dívida histórica. Segundo dados estatísticos atuais, cerca de 65 milhões de brasileiros possuem menos de oito anos de estudos, e cerca de 12 milhões são analfabetos.[1] Desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, a educação de jovens e adultos (EJA), constituída como uma modalidade específica da educação básica, tem como objetivo assegurar uma oferta educacional qualificada para essa ampla parcela da população. Um dos elementos de qualificação dessa

1. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2011. Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000001013570921201257222053065 9.pdf. Acesso em 2 nov. 2013.

oferta são os materiais didáticos (em especial os livros didáticos) oferecidos aos alunos, que necessitam ser adequados ao perfil e às necessidades dos estudantes da EJA, e que dialogue e viabilize as potencialidades de construção de currículos em ação nos contextos escolares e não escolares.

De fato, o tema dos materiais didáticos, seu lugar nas políticas da União[2] para a EJA, e suas relações com as propostas e os métodos de educação de jovens e adultos no Brasil têm sido historicamente objeto de discussões.[3] Segundo Fávero (2007), pelo menos desde o início dos anos 1960, momento de eclosão de vários movimentos e engendramento de propostas de educação popular no país, a temática dos materiais didáticos passou a ocupar posição de destaque na pauta de debates sobre o tema. Mais recentemente, na década de 1990, vários documentos produzidos pelos Fóruns de EJA[4] e nos encontros nacionais de entidades ligadas à EJA destacaram a produção de materiais didáticos como elemento importante da viabilização de propostas e práticas educativas na EJA.

Neste trabalho retomamos o período recente da história da educação brasileira, identificando quais foram as atuações da União na formulação e execução de políticas para EJA, destacando a questão dos materiais didáticos. Exploramos, inicialmente, quais foram as linhas mestras dessas políticas implantadas durante os governos

---

2. No Brasil, a União representa o governo federal, cuja atribuição é desenvolver políticas públicas de âmbito nacional.

3. Nas pesquisas sobre EJA, o tema dos materiais didáticos tem como referência os trabalhos de Fávero (1984; 2006; 2007; 2010 e s. d.), Beisiegel (1984 e 2004) e Paiva (1984 e 2007), que abordam os materiais didáticos produzidos no âmbito de programas e ações desenvolvidos desde a década de 1940.

4. O movimento dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos surgiu em meados da década de 1990, tendo como pauta atuar no processo de construção de políticas públicas de EJA, que assegurassem direitos na área da educação. O movimento possui um Portal no seguinte endereço: http://www.forumeja.org.br/

dos presidentes Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) e Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), e analisamos suas relações com a sociedade civil e o mercado editorial, na produção de materiais didáticos para a EJA. Por fim, indicamos alguns dos impasses e desafios atuais que se impõem para a questão dos materiais didáticos para a EJA, após sua inserção no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Produção didática para EJA nos anos 1990: entre certificação e produções coletivas

No campo da EJA, o período histórico que se estende entre 1990 até 2002 — que antecede e se prolonga até o final do segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) — foi tensionado pelos embates travados em torno dos marcos legais da EJA e das lutas pela implantação de políticas concretas que assegurassem as conquistas obtidas. Na expressão de Haddad (2007), a década foi marcada pelos "embates entre as conquistas formais de direitos e a negação real pelas políticas". Assim, por um lado, desenvolvem-se os enfrentamentos promovidos por segmentos que buscavam promover avanços no arcabouço legal que se formulava no país, a partir: da Constituição de 1988; do Plano Decenal de Educação para Todos de 1993; da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996; da Lei n. 9.424/96 que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); das discussões sobre Diretrizes Curriculares Nacionais; e do Plano Nacional de Educação de 2001. Por outro lado, desenvolveram-se as lutas pela efetiva implantação das normas legais pelos agentes públicos, por meio de políticas que assegurassem os avanços obtidos.

Entre 1997 e 2002, durante o governo FHC, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), uma autarquia

federal ligada ao Ministério da Educação, passou a responder pelo apoio financeiro da União aos Estados e Municípios para programas de ensino fundamental de jovens e adultos. As iniciativas da União para a alfabetização e capacitação profissional de jovens e adultos passaram a ser coordenadas por setores não educacionais do governo federal, caracterizando-se por intervenções focalizadas ou de caráter compensatório, destinadas a atender prioritariamente as regiões mais pobres do país, destacando-se o Conselho da Comunidade Solidária, no caso do Programa Alfabetização Solidária (PAS); o Ministério do Trabalho e Emprego, como aconteceu com o Plano Nacional de Qualificação Profissional (PLANFOR); e o Ministério do Desenvolvimento Agrário, no caso do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (Graciano e Di Pierro, 2003).

Nesse ínterim, a Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (COEJA), no Ministério da Educação, desenvolveu uma série de iniciativas voltadas à reformulação de referenciais curriculares, disseminação de materiais didáticos e implantação de um programa de formação de educadores das redes de escolas estaduais e municipais. Assim, após a elaboração e aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em 2000, foram formulados novos Parâmetros Curriculares Nacionais para a EJA (PCN/EJA) e um novo modelo de certificação de estudos: o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Esses instrumentos normativos articulados demonstravam a intenção da União de fornecer elementos para a reorganização do quadro da EJA no país, subsidiando e reorientando as políticas dos demais agentes públicos ou privados que atuavam no setor, tais como secretarias estaduais e municipais de educação, sindicatos, movimentos sociais, organizações não governamentais, entre outros agentes sociais. Esse processo envolveu uma série de situa-

ções contraditórias e resultou em diferentes embates envolvendo agentes sociais ligados à EJA, que se articulavam especialmente em torno dos Fóruns de EJA.

De fato, é no movimento das reformas educativas do governo FHC que as articulações entre currículo, produção didática e, posteriormente, exames passam a ter destaque como instrumentos combinados de uma política educacional destinada a conformar uma proposta para a EJA. Na realidade, esse processo de discussão inicia-se em meados dos anos 1990, com a elaboração da proposta curricular para o primeiro segmento da EJA e a produção da coleção didática *Viver Aprender*. A iniciativa da elaboração curricular coube à Ação Educativa, organização não governamental que atua na área de educação e juventude. Em 1996, o MEC coeditou e distribuiu essa proposta curricular, após manifestar intenção à Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA). Alguns anos depois, em 2000, deu continuidade a essa iniciativa e organizou a Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA (correspondente à etapa de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental), mas dela não decorreu nenhuma proposta oficial para produção de material didático. A elaboração de material didático ocorreria apenas em 2002, mas já como parte do processo de formulação do Exame Nacional de Certificação de Competências da EJA, o ENCCEJA. Dessa forma, ao longo do governo FHC, a questão do material didático para EJA passou de uma conformação orientada por um currículo prescrito para uma nova forma de configuração definida pelo currículo avaliado; ou seja, os exames de certificação.

Ao mesmo tempo em que desenvolvia esta política centralizada de currículo e avaliação, em 2001 — mas com tempo previsto de execução até 2003 —, foi lançado o Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e Adultos,

denominado Programa Recomeço – Supletivo de Qualidade, integrado ao Projeto Alvorada. O governo preconizava articular as ações da EJA a um conjunto de programas sociais, de infraestrutura e desenvolvimento que, em tese, estariam voltados para a redução das desigualdades regionais e melhoria das condições de vida nas localidades mais carentes do Brasil. O objetivo do Programa Recomeço era apoiar, com recursos financeiros, estados das regiões Norte e Nordeste e municípios de microrregiões com baixo Índice de Desenvolvimento Humano (IDH). Era também prover ensino fundamental a jovens e adultos, assegurando a continuidade de estudos aos egressos do Programa Alfabetização Solidária. Entre suas ações, o PAS previa a aquisição de livro didático ou módulo e/ou impressão de material didático adequado à educação de jovens e adultos do ensino fundamental, 1.º e 2.º segmentos; a aquisição e reprodução de materiais didáticos e pedagógicos.

Portanto, as atuações da União, no período do governo FHC, no âmbito do MEC, relacionadas à produção didática para a EJA, foram marcadas pelo Programa Recomeço, criado para complementar recursos destinados à EJA, e que financiou a produção de materiais didáticos pelas secretarias municipais e estaduais; e pelo PAS, que adotou a coleção *Viver Aprender*, e desenvolveu, junto a seus parceiros, materiais para a campanha de alfabetização. A produção didática passa a ser ferramenta de controle da oferta da EJA, vinculando-se à questão do currículo e articulando-se aos exames de certificação por meio do ENCCEJA. A política do governo FHC oscila entre a descentralização de recursos para a produção didática localizada, e a definição de instrumentos normativos — currículos e exames — que definem formas e conteúdos para essa produção.

Por outro lado, além dos materiais que resultam das ações da União, vários outros surgem como resultado de iniciativas de governos municipais ligados à gestão de partidos considerados

progressistas, como o Partido dos Trabalhadores (PT). A experiência do PT na prefeitura de São Paulo em 1990, com a presença de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação, foi fonte de inspiração para o resgate de experiências anteriores à ditadura militar, nas quais a participação da sociedade civil era fundamental para promover a inclusão educacional das parcelas pobres da população.

Foi nesse contexto, por exemplo, que surgiu o Movimento de Alfabetização (MOVA). O MOVA espalhou-se por todo o país, em governos municipais e estaduais de diversos partidos, mas principalmente nas gestões do Partido dos Trabalhadores. De acordo com Haddad (2007), o modelo implementado, ao envolver entidades e movimentos sociais, fortaleceu no âmbito da sociedade civil a demanda por EJA e por experiências educacionais, as quais estimulavam a produção de materiais didáticos coletivamente por professores e estudantes.

Algumas prefeituras também protagonizaram, por meio de suas equipes pedagógicas, a produção de materiais didáticos significativos. Em Porto Alegre, foram editados pelo Sistema de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) os livros *Palavras de trabalhador,* produtos da experiência educativa realizada com jovens e adultos trabalhadores, e o conceito de totalidades do conhecimento nos livros. Em Goiás, como resultado de uma parceria entre o MEB, a secretaria municipal de Goiânia e o Instituto Brasil Central da Diocese de Goiânia, foram elaborados alguns materiais didáticos, entre eles a coletânea de textos *Nossa Vida Lida e Escrita* (1996); a coletânea de textos e atividades de leitura e escrita *De um Tudo* (1998); e a coletânea desenvolvida por professores e estudantes *Um Passo na Construção da Nossa Pasta do Projeto AJA* (1996 e 2000).[5] Assim, durante a década de 1990, vários materiais foram

5. As informações sobre os materiais produzidos em Goiás foram obtidas no Museu Virtual organizado pela equipe da Faculdade de Educação no endereço: http://www.fe.ufg.br/museu.

produzidos no âmbito das experiências educativas, patrocinadas por prefeituras progressistas ou desenvolvidas por ONGs, ligadas aos princípios dos movimentos de educação e cultura popular.

Além dessas produções, instituições ligadas ao movimento dos trabalhadores — como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) —, em parceria inicial com a PUC/SP e depois com a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), a Unitrabalho[6] e o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE), produziram materiais didáticos significativos no interior dos Programas Integrar e Integração. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) também desenvolveu materiais didáticos para serem utilizados nos acampamentos e assentamentos.[7]

A partir do final dos anos 1990, o segmento das editoras comerciais também viveu um cenário de expansão propiciado pelo processo de consolidação dos cursos de EJA, especialmente quando, em 1998, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a apoiar estados e municípios na produção e aquisição de materiais por meio do Programa Recomeço. A facilidade de uso dos recursos promoveu a presença de editoras com produção didática destinada à EJA em praticamente todas as regiões do país, com exceção do Centro-Oeste. Mesmo assim verificou-se uma concentração do mercado, com 36% das edito-

---

6. Fundado em 29 out. 1998, o Núcleo/Incubadora Unitrabalho (UEM) realiza pesquisa, extensão e estudos sobre o mundo do trabalho e os movimentos sociais. Formado por docentes, pesquisadores, técnicos e discentes de diversas áreas profissionais, produz e difunde conhecimento, apoiando iniciativas locais para a geração de renda, concretizando políticas de trabalho e sociais na perspectiva dos direitos e defesa da cidadania do trabalhador. Seu objetivo é que a Universidade e os trabalhadores interajam para o desenvolvimento de projetos e ações que subsidiem suas lutas por melhores condições de vida, trabalho e renda. Disponível em: http://www.unitrabalho.uem.br/sobre-34#1 . Acesso em 2 jun. 2018.

7. Os materiais didáticos da CUT, do SEJA de Porto Alegre e do MST foram analisados por Fávero (2007).

ras sediadas em São Paulo, 21% em Curitiba, e 15% em Fortaleza. Além disso, a produção destinada à EJA revelou estratégias comerciais e dispositivos editoriais que demonstravam uma produção de baixa qualidade editorial, fosse do ponto de vista da materialidade ou do conteúdo escolar.[8]

Produção didática para EJA no governo Lula: avanços e contradições

A partir de 2003, no governo de Luís Inácio Lula da Silva, as reformas educativas efetuadas na gestão anterior passaram a ser objeto de reconsiderações e revisões. O próprio MEC sofreu várias reformulações com a reorganização de sua estrutura. Programas, projetos e ações do MEC foram, aos poucos, reorientados. Para enfrentar a questão do analfabetismo, por exemplo, foi criado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) em 2003. A EJA, nesse processo de reformulação da política educacional, passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), criada em 2004. O Programa Recomeço foi rebatizado de Fazendo Escola, sofreu algumas alterações e foi progressivamente estendido a todas as regiões do país, com valores *per capita* diferenciados em uma escala proporcional ao déficit educativo das localidades.

No novo contexto dado pela criação da SECAD, a atuação da União em relação à produção didática voltada à EJA dividiu-se entre a elaboração pelo MEC de uma proposta de material didático de caráter interdisciplinar e flexível, a coleção Cadernos de

8. Veja-se a respeito Mello (2010), quando analiso detalhadamente a produção didática de EJA das editoras comerciais indicando estratégias editoriais que comprometem a qualidade da produção. Disponível em: http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012011-142038/pt-br.php. Acesso em 7 jun.2018.

EJA (2007), que foi articulada à formação do professor por meio da coleção *Trabalhando com EJA* (2006); a produção de novos materiais didáticos voltados à promoção da leitura de jovens e adultos recém-alfabetizados, como o *Almanaque Aluá n. 2* e a coleção *Literatura para Todos* (2006); além da manutenção da política de transferência de recursos financeiros aos entes federados por meio de programas como o Fazendo Escola e o PBA, e de materiais vinculados aos exames de certificação, o ENCCEJA.

A criação do Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), em 2007 (Resolução n. 18, de 24 de abril de 2007), no âmbito do PBA, representou um momento de inflexão da política de materiais didáticos implementada até então. A EJA foi incluída no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), ainda que, naquele momento, atendendo apenas à etapa de alfabetização. Com o fim do Fazendo Escola, a inclusão da EJA no recém-reformulado Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB),[9] a política da SECAD desloca-se da transferência de recursos para entidades, para o investimento em programas que estimulam a produção centralizada de materiais didáticos, com foco no livro, passando a beneficiar o mercado editorial.

Mantendo essa tendência, as edições do PNLA de 2009 e 2010 ampliaram o universo de alunos atendidos, passando a incorporar, além dos alfabetizandos inscritos no PBA, as turmas regulares de alfabetização na educação de jovens e adultos das

---

9. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) foi criado pela Emenda Constitucional n. 53/2006 e regulamentado pela Lei n. 11.494/2007 e pelo Decreto n. 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/fundeb-sp-1090794249. Acesso em 7 jun. 2018.

redes públicas de ensino. Por fim, ainda em 2009, o PNLA foi extinto e incorporado a um novo programa, mais amplo: o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA, 2011). Criado pela Resolução n. 51, de 16 de setembro de 2009, o PNLD EJA passou a distribuir obras e coleções didáticas para todas as escolas públicas com turmas de EJA e para as turmas de alfabetização das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado. Em sua primeira edição, em 2011, o Programa atendeu cerca de quatro milhões de estudantes e professores, tendo distribuído aproximadamente 17 milhões de livros.

Tabela 1: Resultado do processo de avaliação do PNLD EJA 2011 (nº de obras)

Etapa da EJA	**Avaliadas**	**Aprovadas**	**Reprovadas**
Alfabetização	27	14	13
Anos iniciais EF	14	03	11
Anos finais EF	10	02	08
Regionais de História e Geografia	14	02	12
Total	65	21	44

Fonte: Tabela elaborada pelo autor a partir de dados do FNDE

Os resultados do processo de avaliação do PNLD EJA 2011 indicam que apenas 32% das obras avaliadas foram aprovadas. Mas o fato de já ter havido um processo de avaliação por conta do anterior PNLA mascara o resultado. Muitas obras aprovadas no PNLD EJA já haviam sido aprovadas no PNLA. Assim, se considerarmos a avaliação dos livros do anos iniciais e finais do EF e regionais que nunca haviam sido submetidos à avaliação, verificamos que o índice de aprovação foi de apenas 21% das obras. O elevado índice de reprovação revela, portanto, a baixa qualidade pedagógica do material destinado à EJA produzido no país pelo mercado editorial.

Outros aspectos ainda chamam atenção no resultado. O primeiro revela a dinâmica de concentração do mercado editorial. Das onze editoras que tiveram suas coleções aprovadas, apenas três editoras, todas situadas no estado de São Paulo, foram responsáveis por 57% das obras aprovadas: a Ática (quatro coleções); a FTD (cinco coleções); e a Global (três coleções). Outro aspecto é que duas das três coleções aprovadas no PNLD EJA pela editora Global já haviam sido produzidas e distribuídas pelo próprio MEC no governo FHC. Com o fim do governo FHC, a Ação Educativa, que detinha os direitos autorais da coleção, passou a publicá-la pela editora Global. Com isso, o número de obras inéditas aprovadas poderia ser reduzido a escassos 10% das coleções avaliadas.

Outro elemento central da política de materiais didáticos no governo Lula foi a produção de material literário destinado ao público da EJA. Para tanto, foi criado em 2005, o Concurso Literatura para Todos, com o objetivo de estimular a produção literária destinada a jovens, adultos e idosos em processo de alfabetização. Segundo Maciel (2007, p. 538) a produção do material literário da coleção procurou atender especificidades da EJA, ou o chamado *neoleitor*, desde seu projeto editorial:

> A coleção destaca-se por seu projeto gráfico. Foi avaliado que o tamanho dos textos literários em circulação, a complexidade da forma, a falta de intimidade com autores e obras deixam à margem excelentes oportunidades de aproximar os neoleitores dos textos literários. [...] No projeto gráfico considerou-se também que os livros precisariam ser ao mesmo tempo atraentes e práticos e para isso foram selecionados diversos estilos de ilustrações que dialogam com o texto e o universo do neoleitor. A coleção tem um formato e uma mancha gráfica que pretende favorecer a aproximação do neoleitor com o texto e tornar os livros simples e bonitos.

Mas, a partir de 2009, seguindo uma nova diretriz da política de materiais didáticos, pautada pela inclusão da EJA em editais gerais destinados à educação básica, a SECAD promoveu a chamada de obras literárias destinadas a todos os segmentos da EJA no edital do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O desafio que o PNBE trouxe foi como identificar obras literárias que atendessem o público da EJA. Isso rompia com a lógica do Concurso Literatura para Todos[10] que previa a elaboração de textos exclusivamente pensados para o público da EJA. De certo modo, a inserção da EJA no PNBE questionou a necessidade de produção ou mesmo a existência de materiais literários em formatos específicos para o público da EJA, indicando disjunções entre iniciativas do próprio MEC.

Para equilibrar as estratégias de inserção da EJA nas ações da educação básica, a SECAD tomou algumas iniciativas de fomento à produção de materiais didáticos que não privilegiassem apenas grupos organizados de produtores ligados ao mercado editorial. Ainda no final de 2008, foram lançadas duas resoluções voltadas à produção ou ao fomento à produção de materiais didáticos diversos destinados à EJA. A Resolução n. 51 visava ao fomento à produção de material pedagógico-formativo e de apoio didático à EJA, com ênfase na *economia solidária*. Por sua vez, a Resolução n. 44 estimulava projetos da sociedade civil que deveriam contemplar a promoção de acesso à leitura e à formação de leitores e mediadores de leitura; a produção e distribuição de tecnologias educacionais de fomento à leitura; e a pesquisa e avaliação sobre leitura.

Em suma, podemos dizer que a União, durante o governo Lula, por meio da SECAD, manteve uma política de materiais didáticos para a EJA que oscilou entre o estímulo dirigido à pro-

---

10. O Concurso chegou a ter três edições premiadas, mas somente a primeira teve as obras publicadas e distribuídas.

dução de materiais didáticos diversos, com perfil pedagógico e editorial definido, que deveriam favorecer os setores da sociedade civil; e iniciativas de captação ou chamada pública de materiais didáticos, por meio de editais conjuntos com a Secretaria de Educação Básica (SEB) que, de certo modo, privilegiavam segmentos organizados do meio editorial com maior capacidade de atender os rígidos critérios formais e técnicos de avaliação dos programas do livro, em especial o PNLD. Por outro lado, essas iniciativas de distribuição de materiais careceram de acompanhamento e avaliação sobre seus impactos nas práticas educativas da EJA e na produção didática para a modalidade, em particular do mercado de livros didáticos no Brasil.

Considerações finais

Uma análise sobre as políticas públicas para produção didática destinada à EJA, nas últimas duas décadas, revela tensões, aproximações e contradições entre atuações do Estado, dos segmentos da sociedade civil e agentes do mercado provenientes da indústria cultural. Trata-se de uma trajetória marcada pela tensão entre continuidade e descontinuidade de programas educacionais e por disputas entre concepções distintas sobre que papel devem representar os materiais didáticos nos processos pedagógicos da EJA. Essa trajetória é, portanto, intrinsecamente vinculada às contradições do contexto histórico. Também é ligada aos embates em torno dos projetos e propostas políticas educativas para a EJA, expressando o antagonismo entre propostas que insistem na certificação e promoção acelerada e aligeirada de formação para conclusão de estudos, e aquelas que projetam formas de educação continuada numa perspectiva política de emancipação social vinculadas às experiências de educação popular.

A tentativa de formulação de uma política específica para produção de materiais didáticos para a EJA foi aprofundada no governo Lula, não mais centrada apenas na articulação entre currículo prescrito, exames padronizados e materiais didáticos preparatórios, como no governo de seu antecessor Fernando Henrique Cardoso. Esse aprofundamento indica uma pluralização de iniciativas, envolvendo a diversidade de sujeitos produtores, e o estímulo à produção de uma multiplicidade de materiais nos mais diferentes suportes, linguagens e conteúdos.

Todavia, trata-se de uma proposta contraditória e incompleta. Falta ao Brasil uma política articulada de fomento da produção e/ou aquisição de materiais didáticos para a EJA que contemple a sua diversidade de iniciativas, que se baseie em critérios de avaliação comuns e específicos para os materiais produzidos, seja no âmbito dos programas oficiais ou das iniciativas apoiadas pelo Estado. Além disso, as próprias iniciativas oficiais se multiplicam internamente na estrutura da União e no âmbito de outras esferas, sobrepondo ações de secretarias e autarquias, algumas convergentes e outras que indicam divergências teóricas e práticas entre os projetos de EJA.

Seria fundamental que o Estado brasileiro assumisse o papel de articular suas ações nos marcos de uma política coerente, de forma a assegurar a pluralidade de sujeitos produtores, evitando a homogeneização da produção didática e a concentração dessa produção nas mãos das grandes editoras e, ao mesmo tempo, garantindo padrões básicos de qualidade para as produções de sujeitos locais. Nesse sentido, mais que proporcionar a produção de um mosaico disperso de materiais, seria preciso pensar a composição de acervos didáticos diversos e coerentes com uma proposta de EJA plural e democrática.

Assim, não basta ao Estado brasileiro, em especial, à União, atuar como um mero distribuidor de materiais avaliados e adquiridos

dos grandes produtores do mercado editorial, ou apenas como um distribuidor de recursos financeiros a entidades da sociedade civil que se propõem a produzir seus próprios materiais didáticos. É preciso, simultaneamente, acompanhar os resultados alcançados com a aplicação dos recursos transferidos por meio de programas de descentralização. Além disso, é necessário estar atento aos efeitos que uma produção didática em massa pode trazer para a EJA, identificando quais são os usos escolares dos materiais entregues pelos programas e quais as possibilidades de reinvenção desses recursos que existem nos espaços escolares.

Referências

BEISIEGEL, Celso de Ruy. "Ensino público e educação popular". In PAIVA, Vanilda Pereira (org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

_______. *Estado e educação popular: um estudo sobre a educação de adultos*. Brasília: Liber Livro, 2004.

BRASIL. "Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996". *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, Distrito Federal, 1996.

_______. Proposta Curricular para o Segundo Segmento do Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília: MEC, 2002.

DI PIERRO Maria Clara, GRACIANO, Mariângela. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: informe apresentado à Oficina Regional da UNESCO para América Latina e Caribe. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

FÁVERO, Osmar. "Referências sobre materiais didáticos para a educação popular". In PAIVA, Vanilda Pereira (org.). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FÁVERO, Osmar. *Uma pedagogia da participação popular*: *análise da prática educativa do MEB – Movimento de Educação de Base (1961/1966)*. Campinas: Autores Associados, 2006. (Coleção Educação Contemporânea).

_______ e RIVERO, José. *Educação de Jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos*. UNESCO: Fundação Santillana, s. d.

HADDAD, Sérgio. "A educação continuada e as políticas públicas no Brasil". *In REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, n. 0, pp. 27-38, ago. 2007.

MACIEL, Ira Maria. "Coleção Literatura Para Todos. MEC. 2006". Resenha publicada na *Rev. Bras. Educ*, v. 12, n. 36, Rio de Janeiro, set./dez. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413247820070003000014&lng=en&nrm=iso. Acesso em 7 jun. 2018.

MELLO, Paulo Eduardo Dias de. *Materiais didáticos para a Educação de Jovens e Adultos: história, formas e conteúdos* (tese). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 1983.

Materiais Didáticos

AÇÃO EDUCATIVA. *Coleção Viver Aprender*. São Paulo: Global, 2013. Disponível em: http://www.viveraprender.org.br/colecao/. Acesso em 7 jun. 2018.

BRASIL. *Cadernos de EJA*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13536-materiais-didaticos . Acesso em 7 jun. 2018.

________. *Trabalhando com EJA*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/13536-materiais-didaticos. Acesso em 7 jun. 2018.

________. *Coleção Literatura para Todos.* Brasília: MEC, 2006. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br. Acesso em 7 jun. 2018.

GOIÂNIA, Secretaria Municipal de Educação. *Nossa Vida Lida e Escrita.* Goiânia, 1996.

________. Secretaria Municipal de Educação. *Um Passo na Construção da Nossa Pasta do Projeto AJA.* Goiânia, 2000.

MOVIMENTO DE EDUCAÇÃO DE BASE. *De um Tudo.* Goiânia: MEB, 1998.

PREFEITURA DE PORTO ALEGRE. SEJA/MOVA. *Palavras de trabalhador.* Porto Alegre, 2003.

SAPÉ. *Almanaque Aluá n. 2.* jan. 2006. Rio de Janeiro: SAPÉ. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003418.pdf. Acesso em 7 jun. 2018.

5

Concepciones y sentidos cotidianos acerca de la lectura y escritura de jóvenes y adultos

María del Carmen Lorenzatti

Introducción

Este artículo abre una buena oportunidad para compartir reflexiones sobre los sentidos cotidianos que los jóvenes y adultos[1] construyen acerca de la lectura y escritura. La interlocución que podrá propiciar tiene la potencialidad de generar redes de estudio e investigación y eso nos dará mayor posibilidad de otorgar visibilidad a la problemática de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (EPJA) de América Latina en el mundo.

Cuando hablamos de concepciones y sentidos cotidianos construidos sobre la lectura y escritura desde la alfabetización para jóvenes, adultos y adultos mayores se abre un abanico analítico. Estructuré esta presentación en tres momentos. En primer lugar entiendo que es necesario compartir el abordaje conceptual que

1. En Argentina, se hace referencia sólo a jóvenes y adultos. En nuestro equipo de investigación, Alejandra Vera Calle introduce la discusión de los adultos mayores al campo de la educación de jóvenes y adultos con la intencionalidad de evidenciar un campo de estudios pertinente que se diferencia de la gerontología.

nos permite analizar y comprender quiénes son los sujetos jóvenes, adultos y desde allí cuáles son las perspectivas teórico-metodológicas que nos orientan en el análisis de la cultura escrita. En un segundo lugar, y a la luz de estas perspectivas, quiero compartir algunos hallazgos de nuestras investigaciones en relación con el sentido que los sujetos jóvenes y adultos le otorgan a la cultura escrita y cómo se posicionan algunas instituciones en torno a la misma con sujetos de nula o baja escolaridad. Finalmente, poner en discusión estos hallazgos con los sentidos que los organismos internacionales y las políticas nacionales le dan a la alfabetización en el marco del aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Sujetos y contextos en la EPJA

Para superar la mirada sobre los jóvenes y adultos desde una cuestión etaria que marca arbitrariamente el paso de una etapa a la otra de la vida de las personas, considero necesario plantear que lo que define el sujeto de la modalidad es la condición social. Desde un abordaje sociológico, Heller (1977) ofrece herramientas teóricas con el concepto de vida cotidiana. Ayuda a comprender que este sujeto (al que Heller denomina particular) necesita aprender a "usar" las cosas, apropiarse de los sistemas de usos y de los sistemas de expectativas para conservarse en una época determinada en el ámbito de un estrato social dado. Esta producción que el hombre necesariamente desarrolla en común con otros hombres y para otros es la forma fenoménica de la genericidad. Esto implica la integración concreta en la que el hombre nace, representada por su "pequeño mundo" (Heller, 1997, p. 27). Es este "pequeño mundo", es la clase o grupo social el espacio generador de sentido en la vida de los sujetos y sus aprendizajes. Es el sujeto (no individual) que se va constituyendo junto a otros, construyendo el sentido de su vida. De este modo se considera al sujeto de la

EPJA como un sujeto social y concreto. Saleme (1977, p. 96) sostiene la necesidad de comprender a los sujetos reales "sobre cuya cabeza y a buena distancia sobrevuelan discursos internacionales y nacionales" haciendo referencia a las miradas que emergen de diferentes organismos nacionales e internacionales.

También quiero recordar a un maestro uruguayo (Machin, 2015) quien entiende que los sujetos y los contextos son los que le dan especificidad a la EPJA. Nos invita a considerar que se trata de jóvenes y adultos, con sus trayectorias socioeducativas, en contextos de encierro, en zonas rurales, en zonas urbanas, en escuelas, en parroquias. Esto ayuda a comprender cómo se va configurando la práctica a partir de los sujetos que la constituyen y los contextos que la atraviesan. Es esta convergencia particular de sujetos, prácticas y contextos la que es necesario reconocer y analizar para comprender los sentidos que se construyen sobre la lectura y la escritura en la EPJA.

La lectura y escritura como práctica social

Me interesa realizar un breve recorrido histórico acerca de las perspectivas diversas que analizan la lectura y escritura como práctica social. En primer término, quiero recuperar a Freire (1975), quién desde la antropología filosófica, pone en el centro de la discusión la dimensión política del acto educativo porque entiende que los sujetos no están solos y arrojados en el mundo. Por eso la educación es "acción cultural para la libertad" y "la lectura del mundo precede la lectura de la palabra" y "la escritura como transformación de la realidad objetiva y como escritura de la historia". Freire (1975) introduce la importancia de considerar el contexto de las acciones de los sujetos. En este marco, el proceso de alfabetización implica dos contextos interrelacionados. Uno de ellos es el de auténtico diálogo entre alumnos y educadores

(que favorece el proceso de abstracción para analizar la realidad) y otro el contexto real y concreto de los hechos, la realidad social en la cual el hombre existe. Pero no es suficiente esta simple relación, es necesaria una relación de comunicación entre los sujetos. Freire (1975) sostiene además que, desde el punto de vista epistemológico, el conocimiento es algo socialmente constituido y desde el punto de vista histórico, ninguna práctica educativa puede ser comprendida sin referencia al contexto en que ella se da.

Desde los estudios psicogenéticos, Ferreiro y Teberosky (1980) desarrollan una investigación con niños y ponen en jaque la mirada de la enseñanza de la lectura y escritura. En estos estudios emerge la importancia que tiene quien aprende y como se aprende, no como se enseña. Ya no se trata de un problema de métodos (analítico y sintético) y la escritura ya no es una trascripción del lenguaje al papel, sino que es una representación del lenguaje. Es el niño quien construye ese conocimiento en relación con el contexto.

En la década del '80, diversas investigaciones analizan las dimensiones sociales de la cultura escrita (Scribner y Cole, 1981). Desde la perspectiva sociocultural se retoma el concepto de contexto y se lo analiza como parte del proceso de alfabetización a partir de los usos de la cultura escrita en los diferentes contextos. Esta perspectiva ubica los procesos de apropiación en el contexto de la participación en actividades sociales, poniendo énfasis en la construcción del conocimiento mediado por diferentes perspectivas, saberes y prácticas aportadas por los participantes en los eventos de interacción (Roggof, 1999). Desde este enfoque, Kalman (2000, 2003, 2004) desarrolla investigaciones sobre lo que significa aprender a leer y a escribir en una sociedad letrada, cómo los sujetos adultos acceden a conocimientos socialmente validados y usan la lengua escrita para diversos fines, entendiendo la alfabetización como el desarrollo del conocimiento y uso de la lengua escrita en el mundo social y en eventos culturalmente validados.

En el camino de profundizar esta perspectiva, Street (1984) desarrolla los nuevos estudios de literacidad/letramento. Propone un acercamiento alternativo a partir de la construcción de modelos analíticos, diferenciando entre el modelo autónomo y el modelo ideológico. El primero, analiza la literacidad como una variable independiente del contexto social, una variable autónoma cuyas consecuencias para la sociedad y para la cognición pueden derivarse de su carácter intrínseco (Watt, Goody, Olson, Ong son los investigadores de esta línea). El modelo ideológico analiza estas prácticas como prácticas sociales por su relación con otros aspectos de la vida social, ligadas no sólo a la cultura sino también a las estructuras de poder.

Las investigaciones desarrolladas desde la perspectiva de los Nuevos Estudios de Literacidad (NEL) profundizan el estudio sobre los conocimientos que las personas tienen acerca de las dimensiones sociales de la cultura escrita, sus usos sociales y las consecuencias legales de la misma. La producción en este campo de estudio permite dar cuenta de la complejidad que presenta la problemática de la alfabetización. Literacy (Street, 1993, 2005), literacidad (Zavala, 2002), letramento (Tfouni, 2009) son conceptos orientadores para profundizar sobre los significados que adquiere la cultura escrita en la vida de las personas en contextos sociales más amplios. Se analiza la lectura y escritura como práctica social, se reconocen los saberes que los sujetos tienen en torno a la cultura escrita, sus consecuencias sociales o legales, y se evidencia que toda practica de cultura escrita se produce en el marco de relaciones de poder. Estos estudios implican un abordaje etnográfico ya que es necesario registrar la cotidianeidad de los sujetos en relación con la cultura escrita.

Sentidos y significaciones otorgadas a la lectura y escritura/literacidad/letramento

La perspectiva de los NEL/letramento otorga herramientas conceptuales para analizar los distintos sentidos y significaciones construidas en torno a las prácticas de lectura y escritura por sujetos, instituciones y políticas.

Desarrollé hasta aquí las perspectivas teóricas que permiten comprender los sujetos de la EPJA como sujetos sociales concretos, que desarrollan prácticas en contextos específicos, y tomar distancia de los discursos de las pedagogías dominantes que anclan sus miradas en el "deber ser", vislumbrando siempre la construcción de un sujeto desde la "carencia". Este acercamiento a las prácticas favoreció el análisis de lo que los estudiantes de la EPJA "hacen" con la lectura y escritura. En este sentido me interesa compartir algunos aportes principales de las producciones del equipo de investigación acerca de la lectura y escritura desarrollada en el marco de los NEL.

Señalo que en estos estudios tuvo un lugar importante el trabajo de Kress (2003) quien desde la perspectiva semiótica entiende que hay numerosos recursos modales involucrados en la realización de mensajes (palabras, discursos o escritura; imágenes, música, objetos como modelos tridimensionales). Habla de multimodalidad para referir a los múltiples modos representativos de la realidad y modos de diseminación de esa realidad. En esta línea, la escritura es un modo más. La fertilidad de este concepto radica en comprender de qué manera los sujetos viven, construyen familias, trabajan en el mundo sin hacer uso del código escrito como lo exige o plantea la sociedad y la escuela.

A continuación presento algunas evidencias, resultado de investigaciones desarrolladas en el marco del equipo de investigación.

Sentidos acerca de letramento/literacidad que construye una señora de nula escolaridad

En una mirada sobre diferentes escalas analíticas quiero referirme, en primer lugar, a una señora de nula escolaridad que, en su cotidianeidad, interactúa con diversos objetos escritos, participa de eventos letrados (Heath, 1983). Son eventos letrados, porque se trata de situaciones donde circulan textos escritos que se enmarcan en instituciones o grupos sociales. Esto también involucra formas de hablar, interactuar, pensar, valorar y creer.

La señora, que se llama Marta Graciela, vive en un ambiente letrado. En su casa pude observar determinados objetos escritos referidos a cuestiones de salud (remedios, prospectos); administrativas (boletas de impuestos); jurídicas (contratos varios); religiosas (Biblia de niños); familiares (fotos, tarjetas, cartas); laborales (los catálogos de Avon). Frente a cada uno de estos objetos la señora explicita el sentido y los usos de cada uno para diferentes propósitos, mostrando un reconocimiento implícito de las consecuencias de la cultura escrita. Para "sobrevivir la vida", como decía, ella fue desarrollando diversas acciones que involucraron procesos sociales donde está presente la cultura escrita.

Una de esas acciones desplegadas por Marta Graciela es ir a cobrar un subsidio social. La acompañé a realizar ese trámite y pude observar que durante esta actividad desarrolló diferentes gestiones, se relacionó con distintas personas, explicó los propósitos en cada intervención, reconoció e interactuó con diferentes recursos de cultura escrita.

Ella llegó al centro de la ciudad a través del transporte público. En primer lugar, se dirigió al Banco de la Provincia de Córdoba identificando la institución por los colores y el tamaño de los carteles. Debido a que no le pagaron el subsidio en ese Banco se dirigió a otra dependencia estatal, que funciona en el Ministerio de

Trabajo. Para ello tomó un taxi en el centro de la ciudad y le indicó hacia dónde dirigirse, específicamente le señaló qué camino tomar para dirigirse a la otra institución. Allí le informaron que el pago se hacía en otro banco, el Banco de la Nación Argentina.

En cada uno de estos espacios se relacionó con diferentes personas: cajeras del Banco, taxista, empleados estatales, personas que estaban esperando cobrar. A cada uno de ellos le explicó el problema, en sus diferentes posiciones escucharon y trataron de darle una respuesta.

En estos espacios Marta Graciela interactuó con diversos objetos escritos: transitó entre los carteles que dan cuenta del nombre de las calles de la ciudad, los carteles de los comercios, los carteles de la casilla donde compró los boletos para usar el transporte urbano y aquellos que señalan los Bancos visitados y el Ministerio de Trabajo. En este último lugar, identificó la especificidad de la indicación del ascensor.

También estuvieron presentes artefactos de diseminación de la cultura escrita: las pantallas de las computadoras consultadas por la cajera del Banco y por los empleados del Ministerio, donde ella intentaba mirar la pantalla para conocer lo que sucedía con su pago. Esta actitud de la señora muestra el conocimiento que tiene sobre los circuitos de la información que ella necesitaba en ese momento. En la computadora estaba el registro del recorrido de su pago y el lugar de cobro.

En este trámite volvió a emerger en Marta Graciela el reconocimiento de la importancia de presentar la documentación pertinente: el documento nacional de identidad, la tirilla de comprobante de pago, el recibo de pago donde tuvo que firmar, los números de la espera para cobrar en el Banco Nación. Se puede apreciar que la señora conoce el valor de estos "papelitos" y los archiva en su vivienda porque estos documentos exigidos se constituyen en la llave de entrada para hacer cualquier reclamo.

Por ejemplo, ella los guarda en una bolsa de nylon para evitar que se pierdan. Esto también se constituye en evidencia de que los documentos van formando a los sujetos como ciudadanos participantes más allá de la firma de su nombre. Es la historia de las relaciones sociales establecidas lo que le van otorgando identidad a la literacidad.

Todos estos recursos e instrumentos de cultura escrita, de las diversas instituciones por donde anduvo Marta Graciela, dan cuenta del conocimiento sobre el valor social de la lengua escrita y cómo se entrecruzan los contextos de las políticas sociales (subsidios específicos) en las prácticas locales.

A partir de lo presentado, es posible identificar que las prácticas de cultura escrita se componen de acciones que responden a propósitos particulares y que los recursos de cultura escrita se inscriben en las relaciones entre instituciones y personas en el marco de relaciones de poder. En este devenir de las prácticas los sujetos van construyendo los sentidos de la cultura escrita en sus vidas.

Es necesario ahora poner la mirada en las condiciones políticas y sociales de las instituciones intervinientes en este trámite y cómo los documentos utilizados exigen que Marta Graciela se relacione con diversas personas involucradas.

Sentidos acerca de letramento/literacidad de las instituciones visitadas

En la investigación, se observó una clara convergencia de instituciones en torno a la cultura escrita en los distintos trámites realizados por Marta Graciela. Sus demandas específicas sobre la escritura se redujeron a la firma de la señora en distintos formularios.

En una de las salidas, ella explica al cajero:

> […] 'no sé firmar bien pero… ¿Dónde firmo? … No te vas a reír de mi firma'. Escribió su nombre y la letra de inicio de su apellido: Marta Graciela V. En otra oportunidad expresó: 'Te firmo Vallejos nomás [por solamente]' pero escribió Marta Graciela.

En los distintos momentos observados se identifican procesos de literacidad impuesta (Ivanic y Moss, 2004) por las instituciones oficiales. Solicitan objetos escritos para certificar, acreditar, darles entidad material a las personas que acuden para solicitar algo. Eso vislumbra el ejercicio de poder por parte de las instituciones, otorgan un sentido legal y burocrático a la cultura escrita. Ella se apropia de ese saber: siempre las instituciones demandan papeles que crean obligaciones y acuerdos.

Estos "papelitos que hablan" (Murcia, 2004) dan cuenta de mecanismos de control que las entidades públicas, en este caso, despliegan para controlar y registrar las acciones de los ciudadanos. De esta manera se van conformando archivos de datos personales con los usuarios y/o beneficiarios. Esto no es privativo de las entidades públicas, sucede también con otras instituciones, tales como la iglesia, los sindicatos. Sin embargo, Marta Graciela hace un uso particular de la cultura escrita para defenderse, presionar, demostrar su situación de pobreza.

En esta investigación pude acceder a clases destinadas a los jóvenes y adultos en una institución educativa formal. Allí tuve la oportunidad de observar a Marta Graciela y analicé su relación con la cultura escrita en ese espacio social. Street y Street (2004) hablan de pedagogización de la literacidad y consideran los procesos institucionalizados de enseñanza y aprendizaje en la escuela. En su investigación observaron el distanciamiento entre los sujetos y el lenguaje; los usos metalingüísticos; las maneras en que se le otorga status a la lectoescritura frente al discurso oral como si intrínsecamente fuera superior y por último, los usos del lenguaje

como si fuera neutral ocultando que se trata de una construcción social. En las clases observadas, la lengua ingresó como disciplina escolar y se mantuvo a cierta distancia de los usos sociales de la lengua escrita que Marta Graciela desarrolla fuera de la escuela. La lengua escrita en la institución escolar adquiere un sentido de "contenido" curricular y pareciera que no se consideran los conocimientos que los sujetos tienen de la misma.

Beinotti y Frasson (2007) también observan procesos de desvinculación del uso social de la lengua y escrita en espacios escolares de nivel primario de jóvenes y adultos. Esto ocurre en el marco de una práctica docente centrada en el coro de silabeo y deletreo, es decir en la lectura de silabas y letras perdiendo el sentido del mensaje. Las investigadoras señalan el uso permanente de la copia del pizarrón al cuaderno, produciendo una especie de homogeneización de las actividades áulicas en el grupo de estudiantes.

Una investigación reciente (Lorenzatti y Arrieta, 2017) muestra los sentidos que se construyen socialmente en torno a la escuela y la enseñanza de la lengua. Un grupo de jóvenes y adultos que asisten a un centro educativo de nivel secundario señalan que la escuela enseña a "hablar bien" y "escribir correctamente" porque es lo que los estudiantes legitiman como conocimientos válidos aprendidos en la escuela. ¿Qué significa hablar bien y escribir correctamente como contenido escolar?, ¿Cuál es el lugar de la lengua escrita en esta significación? ¿Cuál es el sentido atribuido a "hablar bien"?. En las entrevistas realizadas a jóvenes y adultos de ese grupo se reconoce una modificación en las relaciones de trabajo a partir de poder explicitar sus necesidades en los espacios laborales, con su jefe y con sus compañeros; en la posibilidad de modificar su relación de pareja, o de hablar con la maestra o directora de la escuela de sus hijos, entre otras cuestiones. Una entrevistada expresa que "[...] te vas dando cuenta que tenés cosas para que tu jefe no te pisotee o te maltrate laboralmente"

y señala que en el espacio curricular Lengua y Comunicación se aprende aspectos relacionados con "[...] la charla y la forma de comunicarte cosas que vos antes no sabías y acá la terminas de aprender" (Entrevista n.1, Noviembre 2013).

Esos decires de los estudiantes se entienden en el marco de lo expresado por profesores y directivos que remarcan constantemente la necesidad de pronunciar correctamente y "de hablar bien". En los pasillos de la institución, en actos escolares, en el aula se transmiten a modo de "cómo se debe saludar", "qué se debe decir en un trabajo". No lo realizan en un modo despectivo, lo hace con amabilidad y de un modo correctivo relacionado con los requerimientos sociales, del "afuera de la escuela". (Lorenzatti y Arrieta, 2017)

A partir de estas investigaciones, se puede reconocer/evidenciar cómo se construyen socialmente las concepciones y sentidos acerca de la lengua escrita en el marco de los distintos contextos sociales analizados por donde transitan los jóvenes y adultos estudiantes de la EPJA.

Aprendizaje a lo largo de toda la vida

En esta presentación compartí perspectivas teóricas que orientan el análisis de las prácticas de literacidad de jóvenes y adultos en su vida cotidiana, en distintos espacios sociales. En esa línea, analicé los sentidos y significados otorgados a la literacidad/letramento por una señora de nula escolaridad y por instituciones donde transita realizando trámites. No pretendo con esto generalizar el análisis, pero si plantear que la señora no es analfabeta sino letrada, que vive en contextos letrados, que interactúa con objetos escritos y conoce las consecuencias legales y sociales de la cultura escrita.

Las políticas específicas tendientes a promover el acceso a los procesos de literacidad y escolarización en la modalidad de jóvenes y adultos se reducen a la implementación de planes y campañas de alfabetización. Estas propuestas, en su mayoría, no están integradas y articuladas a otros proyectos globales, y en este sentido, es que se atomiza el abordaje de la problemática del acceso a la cultura escrita. Se recorta la mirada a la decodificación del fonema en grafema sin considerar los contextos de uso de la lengua escrita. Diferentes investigaciones (Beinotti y Frasson, 2007; Bowman, 2008; Arrieta, 2015) muestran que los sujetos jóvenes y adultos que ingresan a la escuela encuentran otro modo de relacionarse con la lengua, un modo fragmentado que estimula una escritura sin sentido en los cuadernos.

Me gustaría cerrar esta presentación con una reflexión sobre la convocatoria del Coloquio que generó el artículo y lo que implica pensar el aprendizaje a lo largo de la vida en el campo de la educación de jóvenes y adultos y la educación popular.

Entiendo que este postulado de Unesco interpela a los gobiernos, en tanto son responsables de generar oportunidades de aprendizaje. Esto no se remite sólo a la escolaridad obligatoria sino también en los posibles trayectos formativos por fuera del ámbito formal del sistema educativo. En ese marco señalo la importancia de explorar los aprendizajes realizados en diferentes espacios sociales y la necesidad de generar mecanismos, procedimientos y/o estrategias para que sean reconocidos.

También nos interpela a nosotros investigadores comprometidos con este campo socioeducativo. Tengo más preguntas que respuestas frente a la complejidad de la educación de jóvenes y adultos. Algunas de ellas se resumen de la siguiente manera:

> ¿Cómo pensar en abordajes curriculares específicos para la población joven y adulta incorporando los aprendizajes realizados? ¿Cómo sostener y promover procesos de formación docente específica, que rompa los modelos de enseñanza de niños y provea de herramientas conceptuales para definir propuestas para jóvenes y adultos? ¿De qué manera se fortalecen los procesos de confianza en si mismos/as frente al conocimiento en sujetos estigmatizados por ausencia de escolaridad en su infancia? ¿Cómo trabajar con instancias de políticas locales o regionales para incidir en la incorporación de esta problemática en la agenda de discusión nacional o regional?

Son algunas de las preguntas que nos demandan como investigadores para constituir redes entre los equipos, construir conocimiento y compartir con colegas de América Latina los debates, las discusiones y los hallazgos de nuestras investigaciones.

Referências

ARRIETA, Rocío. "Entonces ponemos dos puntos, comillas, mayúscula y todos estamos contentos". Un análisis de los usos sociales de la escritura escolar en jóvenes y adultos de la ciudad de Córdoba. Ponencia presentada en las XII Jornadas Regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy. Argentina, 2015.

BEINOTTI, Gloria e FRASSON, Marta. *Oralidad y escritura en las aulas de adultos.* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2007.

BOWMAN, María Alejandra. *El maestro como mediador en procesos de alfabetización* (tese). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba, 2008.

FERREIRO, Emilia e TEBEROSKY, Ana. *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI Editores, 1980.

FREIRE, Paulo. *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975.

HEATH, Shirley Brice. "What no bedtime story means: narrative skills at home and school". *Language in Society*, v. 11, 1983, pp. 49-72.

HELLER, Agnes. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1977.

IVANIC, Roz e MOSS, Wendy. "La incorporación de las prácticas de escritura de la comunidad en la educación". In NIÑO-MURCIA, Mercedes et al (eds.). *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

KALMAN, Judith. "¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias". In *Antología Lecturas para la Educación de Adultos.* México: Editorial Limusa S. A. de C. V. Grupo Noriega Editores, 2000. (Vol. III Programas del INEA, p. 496).

KALMAN, Judith. *Escribir en la plaza*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

_______. *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Biblioteca para la actualización del maestro. Siglo XXI Editores, 2004.

KRESS, Ghunter. *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge, 2003.

LORENZATTI, Maria del Carmen. *Contextos, sujetos y procesos en escuelas de jóvenes y adultos* [CD]: VII Congreso Argentino de Antropología Social. Córdoba, Argentina, 2004.

LORENZATTI, María del Carmen e ARRIETA, Rocío. "La escuela de jóvenes y adultos: un espacio para aprender 'la charla' y la 'buena escritura'". In FREITAS, Antonio Francisco Ribeiro de et al (orgs.). *Os sentidos da formação em rede*: *observações sobre as práticas de leitura e das práticas dos leitores*. Maceió: Edufal, 2017, pp. 139-50.

MACHIN, Felipe. "La educación de adultos en Uruguay y la formación de educadores". In LORENZATTI María del Carmen e LIGORRIA, Verónica (comp.). *Educación de jóvenes y adultos y educación rural. Aportes para la formación de futuros maestros.* pp. 14-25. Universidad Río Cuarto: Unirio Ed. Disponível em: https://www.unrc.edu.ar/unrc/comunicacion/editorial/repositorio/978-987-688-151-7.pdf. Acesso em 20 nov. 2017.

ROGOFF, Bárbara. *Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1999.

SALEME, María de Burnichon. *Decires*. Córdoba, Argentina: Vaca Narvaja Editor, 1997.

SCRIBNER, Sylvia e COLE, Michael. *The psichology of literacy*. Cambridge: Harvard University Press, 1981.

STREET, Brian. *Literacy and theory practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

_______. *Cross-Cultural Approaches to Literacy.* Cambridge University Press, 1993.

_______. "Recent applications of New Literacy Studies in Educational Contexts". *Research in the Teaching of English,* vol. 39, n. 4, 2005, pp. 417-23.

STREET, Joanna C. e STREET, Brian V. La escolarización de la literacidad. *In* NIÑO-MURCIA, Mercedes et al (ed.). *Escritura y Sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, pp. 181-210.

TFOUNI, Leda Verdiani. "A escrita: remédio ou veneno?" In AZEVEDO, Maria Amélia e MARQUES, Maria Lúcia (orgs.). *Alfabetização hoje.* São Paulo: Cortez, 2009.

ZAVALA, Virginia. *(Des)encuentros con la escritura: escuela y comunidad en los Andes peruanos*. Lima, Perú: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2002.

6

De memória em memória: trançando histórias na educação de jovens e adultos

Jane Paiva

Introdução

O artigo apresenta a pesquisa realizada com apoio do programa Prociência, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), e com recursos de bolsa de pesquisa do Edital Jovem Cientista (2015-2017) da Faperj, que possibilitou condições de desenvolvimento e envolvimento de equipe de pesquisadores vinculada ao Grupo de Pesquisa CNPq *Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos,* no Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd), da Faculdade de Educação da UERJ.

Algumas questões serviram para orientar o trabalho em um contexto integral, animadas pela curiosidade que subjaz ao interesse temático na definição de um objeto de pesquisa: a) que concepção(ões) de alfabetização de adultos subjazem a documentos, programas, materiais didáticos elaborados pelas duas instituições estudadas vis-à-vis a materiais a eles contemporâneos de acervos latino-americanos? b) Como essa(s) concepção(ões) se vinculam a enunciações internacionais de acordos

no campo e a lições da educação popular que as precedeu? c) Que conteúdo político a alfabetização e programas a ela correlatos contêm? Que vinculação esses conteúdos expressam com o regime vigente no período e em relação à realidade latino-americana? d) Que contribuições o resgate dos sentidos da alfabetização no período de 1970 a 1990 na América Latina oferece à compreensão da história da EJA e de sua continuidade?

Para respondê-las, enunciou-se como objetivo geral compreender e interpretar complexamente sentidos e concepções de alfabetização em contexto, expressos em programas e projetos de alfabetização de adultos, de 1970 a 1990, especificamente desenvolvidos como políticas públicas pelas Fundações Mobral e Educar, em interlocução com produções regionais latino-americanas e internacionais. Valendo-se da memória material contida em acervos documentais e materiais didáticos, assim como da memória oral de protagonistas do campo pedagógico dessas instituições, visava (re)ver e formular um conhecimento sobre alfabetização de adultos desse período da história do Brasil. Para tal intento, mapeou documentos, coleções e acervos de alfabetização de adultos das Fundações Mobral e Educar existentes no Centro de Referência e Memória da Educação Popular e EJA (CReMEJA), buscando produzir um mapa conceitual dos sentidos prevalentes no período estudado, chegando à atualidade. Levantou documentação de conferências e acordos regionais latino-americanos e internacionais do período, interpretando concepções de alfabetização, e verificando/interpretando vínculos com os acervos estudados. Estabeleceu vinculações entre o período em estudo e realidades de América Latina, levantando e mapeando materiais e acervos no Centro de Investigaciones y Estudios del Instituto Politécnico Nacional (Cinvestav, no México, D.C.) e no Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL) e, junto a estudiosos do

campo, cujas referências balizam compreensões e concepções de alfabetização, como Judith Kalman (Cinvestav/Departamento de Investigaciones Educativas/DIE); mapeou e categorizou a participação de técnicos especialistas que atuaram nas instituições investigadas, diretamente envolvidos com o campo pedagógico e com programas de alfabetização. Entrevistou, após seleção criteriosa, dois técnicos afeitos à temática, resgatando memórias sobre experiências de formulação, implantação, acompanhamento e avaliação de programas de alfabetização e de outros deles decorrentes (como de formação continuada de alfabetizadores, por exemplo); e em interlocução com projetos de cooperação internacional em desenvolvimento, envolveu a formação de pesquisadores — graduandos de IC, mestrandos, doutorandos e pós-doutorandos, além de professores da educação básica. Compôs, por último, epistemologicamente, o cenário político pedagógico em que se deu a alfabetização de adultos no período, revelando fontes, disponibilizando-as à consulta pública e disseminando a produção.

Três grandes etapas foram previstas para os três anos de desenvolvimento. Circunstâncias políticas vividas na Universidade, com greve prolongada e restrição da infraestrutura, em muito interferiram no cumprimento pleno do previsto. Sendo a pesquisa documental, em maioria, em fontes relacionadas a programas de alfabetização de adultos e outros correlatos, o cuidado com a preservação da memória recolhida exigia resguardar um patrimônio do povo brasileiro. Assim, associou-se ao projeto do Centro, que também integrou a pesquisa em curso, um novo projeto de extensão da professora da Faculdade de Educação, Fátima Lobato Fernandes, pertencente ao GP, cuja finalidade tratou de disponibilizar, on-line, em banco de dados como acervo virtual, a documentação que preserva a memória da EJA. Um segundo professor, Guilherme Vargues, foi responsável pela escolha e orientação quanto ao uso do banco de dados (Wordpress) que suporta a

página e o acervo que continua, diariamente, sendo atualizado. A concepção do projeto de pesquisa, dessa forma, potencializava o âmbito da ação e o papel da universidade pública na consolidação das relações com a sociedade. A disponibilização ampla de acervos de forma virtual permitiria o acesso a pesquisadores e interessados, tornando pública a memória que sustenta um pouco da história da educação de jovens e adultos no país.

Com esses dados iniciais de destaque, apresentam-se as etapas executadas, assim resumidas:

a) coleta seletiva de documentos, de literatura especializada, realização de intercâmbios nacionais e internacionais para o tema da alfabetização de adultos, explorando fontes documentais e orais, a serem interpretadas à luz de estudos nacionais e internacionais no campo da alfabetização, com vista a reconstruir um tempo histórico da educação de adultos, ocorrido nas décadas de 1970-90, nas instituições Mobral e Educar. A escolha dessas instituições teve o sentido de trazer à luz do conhecimento o que se conseguiu recuperar das produções realizadas, considerando que a extinção da Fundação Educar (sucedânea do Mobral) desprezou acervos e a memória material — documentos, livros e materiais didáticos e audiovisuais e a biblioteca — rigorosamente acumulados durante duas décadas. No Brasil, a coleta de material bibliográfico foi feita em artigos de revistas qualificadas com a temática da alfabetização, publicados em periódicos nacionais e latino-americanos, não apenas entre 1970 e 1990. Textos trabalhados, principalmente, na forma de fichas-resumo e, posteriormente, em mapas conceituais (Tavares, 2007; Souza e Boruchovitch, 2010; Moreira, 2012);

b) tratamento inicial de dados coletados, de levantamento de protagonistas e seleção e oitiva de memorialistas. O tratamento de dados se fez segundo categorias de compreensão de concepção(ões) de *alfabetização* que emergiram de diferentes movimentos realizados pela revisão de literatura; do intercâmbio com estudiosos do campo; e dos próprios documentos selecionados, compondo mapas conceituais. O levantamento de protagonistas se fez entre alguns que atuaram nas instituições referidas, como depoentes, privilegiando-se os que atuaram em programas de *alfabetização* e/ou outros a eles vinculados (como o de formação de alfabetizadores, além de programas de saúde, culturais etc.), contribuindo como possíveis memorialistas, narrando suas memórias e contribuindo com a investigação;

c) compreensão de dados das entrevistas face a face aos dados documentais, elaboração de relatório e disponibilização digital dos materiais da pesquisa, respondendo questões que não apenas se circunscreviam ao âmbito epistemológico e pedagógico sobre *alfabetização de adultos,* mas que também exigiam a interpretação do contexto. Por isso, a compreensão dos dados tomou por base o ciclo de políticas (Frey, 2000 e Bowe et al, 1992), e elementos históricos evocados pelos memorialistas, cumprindo o que Frey (2000, p. 226) entende como uma sequência de fatos/eventos do processo político que podem ser investigados no que diz respeito às constelações de poder, às redes políticas e sociais, e às práticas pedagógicas do período em referência. Dessa forma, entendeu-se que o esforço de sistematização do conhecimento resgatado se inclinava a produzir *uma história da alfabetização de adultos* do período estudado que, ao ser interpretada, trazia à luz aspectos até então mantidos à sombra em relação às instituições

investigadas, principalmente pelas negações ideológicas que cercaram sua atuação, sem ultrapassar a camada superficial de sentidos e concepções com os quais atuaram, repleta de contradições inexoráveis dessa atuação. A disponibilização dos materiais utilizou recursos digitais, oferecendo-se no momento presente ao público por uma página *web* (www.cremeja.org), com banco de dados para consulta de acervos e de produções acadêmico-científicas sobre *alfabetização de adultos* e sobre educação de adultos.

Método e metodologia: estudo e planejamento das ações da pesquisa

O método de pensamento pela perspectiva da complexidade e pela noção de *redes de conhecimentos* aproximou enunciações e compreensões, atravessadas por diversos campos (trans)disciplinares, para pensar a realidade. Para tanto, teceu-se um modo de apreender não apenas expressões conceituais de programas e projetos, mas as teias transdisciplinares que se formam entre eles, relacionadas às diversas dimensões da vida sociopolítica e cultural em que se deram/foram possíveis.

Entendendo que essas concepções só poderiam ser capturadas pensando-se pela perspectiva da complexidade, lançou-se mão de leituras acadêmicas que auxiliaram a produção de um juízo crítico e colaboraram na formulação das questões tanto da pesquisa quanto das entrevistas, enlaçando métodos de pensamento e metodologias. Essas leituras tiveram papel também na construção dos instrumentos e no desenvolvimento de técnicas adotadas na investigação, assim como nas observações e na tradução do material produzido no campo.

A sistemática busca e organização da memória contida em acervos e em narrativas que evocam a memória de depoentes foi o caminho percorrido para reconstruir parte das concepções

de educação popular, de EJA e de alfabetização do período de tempo em estudo — 1970-90. Para isso, considerou-se que concepções, por sua natureza histórica, têm temporalidade e espacialidade, e são multidimensionais, apesar de serem sensíveis aos movimentos dos sujeitos em ações de fazer e desfazer, pensar e transformar o mundo. Assim, por meio da interpretação de documentos e das narrativas dos sujeitos que vivenciaram um lugar estratégico dentro das instituições — Mobral e Fundação Educar —, buscou-se conhecer os modelos praticados junto a adultos que frequentaram cursos de alfabetização, para suprir a "deficiência" histórica provocada pela ausência do poder público, sobretudo em áreas rurais, em cumprimento de ordenanças políticas.

A história oral foi a abordagem adotada para responder algumas perguntas da pesquisa, dialogando com textos de alguns autores em destaque, como Paul Thompson (1992) e Verena Alberti (2005). Além desses autores, textos referentes ao conceito de entrevista compreensiva do sociólogo francês Jean-Claude Kauffman (2013).

Adotamos uma proposta semelhante à denominada *Methodology of making sense as research,*[1] como proposto pelas pesquisadoras canadenses Kathleen Nolan e Jennifer Tupper (2013), própria para trabalhos coletivos de pesquisa, que busca conhecer conceitos postulados pelas teorias selecionadas e suas relações práticas. Assim, o trabalho hermenêutico se fez na troca dos sentidos apreendidos pelos participantes, com base nos textos lidos e em diálogo com as experiências obtidas em práticas de entrevistas em pesquisas já realizadas.

1. "Making sense as research methodology necessitated relational reading, reflecting, and researching both within and beyond the scope of our 'field' trips [...]. Making sense as research methodology involves the co-construction of meaning, not through the emergency of data but the reading of theory" (Nolan e Tupper, 2013, p. 11).

Um vídeo envolvendo práticas de entrevistas individuais e coletivas serviu para a preparação dos integrantes do GP: atribuíram-se sentidos às imagens do *Fora de Série,*[2] que envolviam jovens da EJA. O vídeo motivou discussões entre os componentes, não só estimuladas pelos depoimentos registrados, como pela narrativa do *making of* da experiência de entrevista. A temática do diálogo em rede caminhou para assuntos relacionados a técnicas relevantes a serem observadas no planejamento prévio das entrevistas; os cuidados técnicos durante a gravação e a exposição do depoente; o tratamento do material produzido etc. Esse movimento permitiu muitas aproximações práticas dos conceitos e *dicas* de preparo de entrevistas em pesquisas de história oral.

Alertados pelo que os autores argumentavam sobre procedimentos da entrevista, e com a intenção de explorar ao máximo o que poderia ser encontrado em campo, organizaram-se simulações de entrevistas em que alguns participantes foram entrevistadores e, outros, os entrevistados. Uma câmera doméstica de gravação de vídeo e um gravador de voz foram utilizados, depois que – sem que as pessoas a serem entrevistadas se fizessem presentes – os participantes definissem em dois subgrupos a temática e as questões que orientariam a entrevista, assim como o entrevistador, experimentando uma situação real de entrevista pela abordagem da história oral. Em encontros posteriores, os presentes puderam ver e discutir o resultado audiovisual e avaliar formas de se construir o ambiente da entrevista; a disposição local de assento dos participantes; a posição dos objetos de captura de imagem e do som; os tipos de tomada e planos de gravação; perceber os fatores que contribuíram e os que atrapalharam a dinâmica dos diálogos e a qualidade das gravações, o que dificultaria o possível

---

2. O vídeo é produção da pesquisa *Jovens fora de série* do Observatório Jovem da UFF, coordenado por Paulo Carrano e produzido por Ana Karina Brenner, que integra nosso GP.

trabalho de transcrição e tratamento do material etc., a fim de garantir a qualidade do que fora realizado.

Depois da experiência, a organização do roteiro de questões teve lugar, visando a auxiliar o processo de fazer emergir da memória de depoentes os aspectos perseguidos para responder as questões da pesquisa. A intenção era, como Thompson (1992, p. 261) recomenda, "[...] ir além das generalizações estereotipadas ou evasivas e chegar a lembranças detalhadas" que permitissem definir as concepções de alfabetização que orientaram as propostas das instituições em análise. O roteiro seguia a recomendação de Jacques Ouzouf (apud Becker, 2006) para acessar o que denominou de "arquivos provocados",[3] deixando abertura para o inusitado, comum de ocorrer quando a memória provocada e liberada detona outras memórias latentes.

Benjamin (2012, p. 271), para falar da profundidade e da riqueza do pensamento quando este se coloca disponível ao inusitado, faz uso da alegoria do tapete:

> [...] Em todo conhecimento, disse ele, deve conter um mínimo de contrassenso, como os antigos modelos de tapete ou de frisos ornamentais, onde sempre se pode descobrir, nalgum ponto, um desvio insignificante de seu curso regular. Em outras palavras: o decisivo não é a progressão de conhecimento em conhecimento, mas o salto em cada conhecimento isolado em si. É a marca imperceptível da autenticidade que os distingue de todos os objetos em série fabricados segundo um padrão.

Ao pensar nos instrumentos capazes de provocar esses arquivos da memória, e que fizessem emergir fatos inusitados, contudo

3. "Aliás, podemos dizer que os arquivos provocados pertencem à mesma categoria das recordações ou memórias, ainda que estas possam ser autoprovocadas, considerando que alguns escreveram suas memórias sem que isso lhes fosse realmente pedido!" (Becker, 2006, p. 28)

reveladores de realidades escondidas aos olhos do pesquisador, buscávamos poder revelar o fio que escapava à linearidade do trançado até então produzido pelo conhecimento oficial: as memórias que viriam à tona pelas narrativas do sujeito e que, portanto, careciam de um olhar mais apurado e detido. Essa compreensão nos obrigou a construir uma nova configuração do diálogo possível, aquele que refaz no ato da entrevista o roteiro prévio, imposto pela necessidade de reelaborar questões para conhecer melhor o que se apresenta como um novo fio a seguir na trama. Esse desvio, pois, poderia ser a promessa de um conhecimento que, problematizado, traria maior fecundidade para o esforço de aproximação à realidade que se queria compreender, e de reforço à singularidade das concepções de alfabetização adotadas pelas instituições em pesquisa ou pelas concepções que os depoentes — ocupantes de lugares importantes nos projetos condutores das ações práticas desses órgãos — tomaram para si.

No trabalho com as fontes orais, apoiamo-nos na concepção de memória como reconstrução (Lang, 1996, p. 35) — evocação "[...] de um passado visto pela perspectiva do presente e marcado pelo social, presente a questão da memória individual e da memória coletiva". Mesmo optando pelo tipo de entrevista que Alberti (2005) classifica de entrevista temática, cujo tema está ligado à trajetória de vida do sujeito, entendemos que essa prática não se distanciava do método biográfico comum à história oral. Debruçávamo-nos sobre o indivíduo e os cortes temáticos realizados em sua trajetória a partir do(s) lugar(es) ocupado(s) na(s) instituição(ões) a que esteve ligado, o que mantinha a entrevista, de certa forma, relacionada com a vivência, a experiência e com concepções constituídas no/pelo indivíduo (Alberti, 2005, pp. 37-8).

Planejamos as técnicas, os instrumentos e os métodos para o desenvolvimento das entrevistas, entendendo-as como "encontros dialógicos" e toda atenção, cuidado e respeito às falas dos

sujeitos depoentes eram exigidos, porque nelas residiam novos conhecimentos que poderiam emergir ou não, segundo a dinâmica do encontro promovido. O roteiro com questões prévias deveria induzir o diálogo, que prosseguiria como uma conversa quase informal, deixando o entrevistado à vontade na construção de seus discursos e considerações, permitindo o fluir das memórias e criando abertura para a emersão de informações que seriam impossíveis ou improváveis de prever antes do momento da entrevista. Cabia a nós, pesquisadores, decidir sobre as melhores formas de abordagem e criar um ambiente favorável a essa fruição, segundo o conceito de entrevista compreensiva.[4]

A seleção dos protagonistas aconteceu de acordo com o tipo de envolvimento com a temática em estudo, considerando o desejo de cada convidado em narrar suas memórias; sua inserção na temática e sua efetiva participação na instituição e as possíveis contribuições à investigação. Para a realização das entrevistas, foram feitos contatos prévios. Definimos que não mais de três pessoas do GP participariam das entrevistas, para não inibir o depoente: uma que operaria a câmera;[5] uma entrevistadora (a coordenadora da pesquisa); uma em apoio técnico (verificar os gravadores etc.) e em registros escritos (que apoiaria a entrevistadora com alguma ideia que escapasse e devesse ser aprofundada).

---

4. Conceito desenvolvido por Jean-Claude Kaufmann (2013), que critica o academicismo por entender que o modelo teórico não deve ser uma “camisa de força”, aprisionando o pesquisador a conceitos engessados que encaixotam o objeto, que acabam conduzindo o pesquisador a comprovações e não a descobertas ou criações. Para o autor, a entrevista como instrumento de pesquisa deve ser pautada na flexibilidade, embora não descarte o preparo técnico do pesquisador para o ato da entrevista em si. Contudo, o ato de entrevista deve transcorrer como uma conversa entre duas pessoas dispostas a dividir seus conhecimentos e suas ideias. Nessa relação o entrevistado é ouvido com atenção e respeito, pois detém um conhecimento que, a princípio, o entrevistador não possui, mas quer descobrir (Ferreira, 2014).

5. A indicação das operadoras de câmera foi, propositalmente, feita para as bolsistas de IC, pela oportunidade de vivenciar o processo no ato de sua realização, o que além de significar um momento de experiência e aprendizagem, favoreceria o trabalho posterior de decupagem e transcrição a ser feito.

Ao final dos contatos realizados, pôde-se contar com a participação de duas depoentes: uma que exerceu função gestora do setor pedagógico da instituição Mobral nacional por cerca de cinco anos e outra que iniciou suas atividades em coordenação estadual do Piauí, vindo depois para o órgão central.

Alfabetização: concepções e compreensões

Para Cook-Gumperz (2008, p. 31) qualquer concepção de alfabetização é inseparável das circunstâncias específicas do contexto histórico. Ao balizar dois autores com diferentes pontos de vista sociogeográficos – Raymond Williams (1961) e Akinnaso (1982, 1992) –, obtém dois enfoques contrastantes sobre os efeitos da alfabetização no pensamento social: o primeiro enxergando "[...] uma progressão histórica, na qual a alfabetização por meio da escolarização compulsória leva à tomada de poder político e possibilidade de mudança social"; o segundo, "[...] refletindo sobre o resultado de se permitir que a alfabetização pela escolarização em estilo ocidental domine como único caminho para a mudança social e econômica", resultando na desvalorização das tradições não-ocidentais.

Os últimos séculos da experiência ocidental forjaram um "vínculo inevitável" entre taxas de alfabetização e desenvolvimento socioeconômico de uma sociedade, contudo, muitas vezes são traçadas comparações entre efeitos e consequências da alfabetização em sociedades essencialmente incomparáveis[6] (Goody, 1977 apud Cook-Gumperz, 2008, p. 32).

6. Esta ideia conflui com o pensamento de que determinada monocultura do saber formal (de Boaventura de Sousa Santos) dificulta que se identifiquem diferentes formas de proceder saberes, temporalidades, culturas, escalas e sistemas de produção — invisibilizando-as, a partir da supremacia e universalização de valores próprios do capitalismo ocidental.

Antes do desenvolvimento do sistema de educação em massa, o domínio da leitura e da escrita se deu por muito tempo mediante interação informal, em grupos específicos, aprendendo sozinhas com pais, vizinhos, sem licença ou treinamento, em quaisquer espaços.

Só no século XX se consolidou a noção de alfabetização escolar única, padronizada, assim como o paradigma psicométrico, da testagem, e o processo de aprendizagem é visto como evolutivo, universal. Os fracassos em testes passam então a significar falta de capacidade do próprio indivíduo. Nessa lógica, os menos prósperos em realizações educacionais tornam-se os menos merecedores do ponto de vista social. Com a burocratização crescente da escolarização por meio de instrumentos técnicos e a ênfase na sofisticação das técnicas de aprendizagem e ensino, acreditava-se alcançar a força de trabalho educada. O objetivo da escolarização em massa era controlar a alfabetização; não promovê-la – conclui a autora (Cook-Gumperz, 2008, pp. 34; 40).

A cultura letrada popular pluralista — "alfabetizações" —, que não estimulava a separação e a classificação de indivíduos, foi sendo substituída por uma cultura da educação pública em massa (que proporcionou condições organizacionais para separação e classificação por meio de práticas de alfabetização mensuráveis e avaliativas).

Kalman (1996a), ao refletir sobre as perspectivas distintas de autores que se dedicaram à questão da alfabetização desde os anos 1960, também descreve que nesse período predominaram as técnicas de aprendizado. O êxito do estudante dependia do desempenho pessoal na aquisição da língua escrita ao dominar as letras, assimilar os sons e aplicar os conhecimentos: tais requisitos determinavam a capacidade do indivíduo frente à sociedade. Havia reconhecimento social e histórico da língua escrita, todavia, este se dava a partir do paradigma da neutralidade. Kalman (1996a,

pp. 40-1) recupera uma das ideias de incapacidade, então vigente, e indica que, em 1964, os organizadores de uma conferência patrocinada pela Agência do Departamento de Estado dos Estados Unidos definiram a alfabetização como "o passo inevitável" para o desenvolvimento de economias nacionais e para a democracia.

O vínculo da alfabetização com o desenvolvimento das sociedades capitalistas se reforça desde então, e não à toa o Banco Mundial, o Banco Interamericano do Desenvolvimento, o Fundo Monetário Internacional passaram a ditar e a financiar, segundo suas concepções e lógicas, programas e projetos em países cuja condição histórica permitia o avanço do capitalismo internacional, pela exploração das riquezas e do trabalho humano, com menor desperdício e a preços vis. Para isso, a educação, desde a alfabetização de adultos, era essencial.

A autora (Kalman, 2003, p. 5) situa o surgimento do interesse por investigar os usuários da leitura e da escrita, seus propósitos, práticas e contextos no final da década de 1970; esforço nutrido fundamentalmente por duas importantes escolas de pensamento e ação: a antropologia (com a premissa de que as formas comunicativas e simbólicas de que nos utilizamos para construir significados não são universais, mas sim práticas localizadas e culturalmente diversificadas e múltiplas) e o pensamento de Paulo Freire (que a partir do conceito de leitura de mundo incitava a compreensão de que textos escritos encontram-se inseridos na vida com fins sociais, econômicos, culturais, ideológicos e políticos).

> [...] A diferencia de la visión de los organismos internacionales que promovían la alfabetización como un medio para favorecer la industrialización y la incorporación de la población a la fuerza de trabajo manufacturera, Freire concebía a la alfabetización como una herramienta potencial para los adultos reflexionaren sobre su vida y su lugar en el mundo (Kalman, 1996a, p. 42).

Kalman (2001), em resenha sobre a coletânea *Lecturas para la educación de adultos* (organizada por Sylvia Schmelkes),[7] apresenta continuidades e descontinuidades sobre o tema alfabetização. Para a autora, dada a desigualdade no acesso à educação básica e à cultura escrita, a alfabetização segue sendo prioridade na educação de adultos, sob qualquer ângulo. Ao revisar documentos oficiais, a autora vislumbra uma conceptualização cada vez mais complexa do binômio analfabetismo/alfabetismo: no início da década de 1980 "presentan a la alfabetización como un mal vencible, eliminable si se cuenta con un plan estratégico correcto"; posteriormente, como pode ser observado no documento *Analfabetismo y alfabetización: visión introductoria* (1990, OREALC apud Kalman, 2001), desenvolve-se outra abordagem em relação ao analfabetismo:

> [...] [o analfabetismo] guarda relación con la concepción tradicional que definía a las poblaciones analfabetas en función de la ausencia de escritura y con la vigencia de las prácticas orales de la región. Esta oralidad no es sólo patrimonio de las culturas indígenas ágrafas, sino también se hace presente en comunidades campesinas urbanas donde se perciben serias dificultades en sus estudiantes para utilizar los códigos escritos.

A autora ainda aponta que esta abordagem passa a ressaltar, com sensibilidade, o aspecto cultural e comunicativo da língua escrita — aspecto até então ausente nos planos e propostas oficiais em seu país (México). Em 1994, lembra, a Declaração de Délhi afasta-se da visão alfabetização/pós-alfabetização (que supõe que primeiro é preciso aprender a decifrar o código para depois se

7. A coletânea reúne, em cinco volumes, um grande número de trabalhos, inclusive documentos oficiais, resultados de pesquisas, análises políticas, discussões pedagógicas e reflexões sobre o campo da educação de pessoas jovens e adultas.

ler o texto), propondo conteúdos e métodos mais adequados às necessidades de aprendizagem dos indivíduos e da sociedade no enfrentamento de problemas urgentes. Na Declaração de Hamburgo (CONFINTEA V), em 1997, a alfabetização aparece relacionada a conhecimentos e capacidades básicas necessárias às pessoas em um mundo em rápida evolução; e o acesso à leitura e à escrita declarado um direito fundamental. Nesse mesmo documento, a alfabetização é apontada como um catalisador da participação dos sujeitos em atividades sociais, culturais, políticas e econômicas, assim como ferramenta necessária para garantir a aprendizagem ao longo da vida. Mas, para a autora, muitas abordagens no início dos anos 1990 ainda se preocupavam com a classificação dos "analfabetos".

É recorrente na obra de Freire (apud Ferraro, 2009, p. 7 apud Sguissard, 2011) a rechaça às concepções de analfabetismo como enfermidade, "chaga", "erva daninha" a ser erradicada. Freire denunciava o fenômeno do analfabetismo como "uma das expressões concretas de uma realidade social injusta".

Ferraro (2009 apud Sguissard, 2011), em sua obra *História inacabada do analfabetismo no Brasil*, cita a construção social do analfabetismo como questão nacional mostrando, "[...] com base nos debates parlamentares, como os termos analfabetismo e analfabeto foram transformados em verdadeiro estigma, e como o problema do analfabetismo, de questão pedagógica, se transformou numa questão eminentemente ideológica" já nos idos do Segundo Reinado. Esta construção social relacionou-se intimamente com:

> [...] os debates, na Câmara dos Deputados, em torno dos projetos liberais da reforma eleitoral ocorridos nesse período. Visava-se então a aprovação da Lei Saraiva, de 9 de janeiro de 1881, "que incluiu na legislação e na prática política a exclusão dos analfabetos do direito de voto" (Ferraro, 2009, p. 17 apud Sguissard, 2011, p. 247).

Levando em conta o questionamento da dicotomia estrita entre analfabeto/alfabetizado, Kalman (2005, pp. 13-4) afirma que em muitos países ocidentais economicamente fortes chamam-se "analfabetos" aqueles que não terminaram o *bachillerato,*[8] quando na realidade tratam-se de sujeitos leitores cujo uso de textos escritos é instrumental e/ou informativo (dispostos em transportes, letreiros, avisos etc.), e cujo gosto por textos mais longos encontra-se associado a produtos culturais como revistas, historietas, livros temáticos (de moda, esportes, astrologia, tratados de psicologia, sociologia, economia).

Já no México, América Latina e em alguns países da África e Ásia, segundo a autora, a população considerada "analfabeta" geralmente é composta de pessoas que não leem e não escrevem porque não aprenderam a fazê-lo na infância, de pessoas que leem e escrevem pouco e com dificuldade, e também daquelas que leem e escrevem textos não reconhecidos como legítimos (Hernandes Zamora, 2004 apud Kalman, 2005, p. 14). Não é possível uma "visão aristotélica" de alfabetização, pois há duas dimensões a se considerar, a social e a individual (Meek, 1991 apud Kalman, 1996a, p. 40):

> [...] por un lado, la alfabetización se construye socialmente y se utiliza en el contexto de las relaciones sociales, pero, por otro lado, son individuos los que aprenden a leer y a escribir y a emplear la lectura y la escritura (Kalman, 1996a, p. 40).

A autora esclarece que mesmo nos usos íntimos, a leitura e a escrita da "própria palavra" têm origem no espaço público e são, portanto, sociais, uma vez que o que ocorre no plano individual deve ocorrer antes no social (Kalman, 2005). Tal perspectiva

---

8. Período de três anos, também conhecido no México como *preparatória*, que antecede o ingresso na universidade. No Brasil, equivale ao ensino médio.

coaduna-se à teoria sociocultural, para a qual uma das premissas é entender o pensamento e o conhecimento tanto individuais como sociais, na medida em que são produto da apropriação[9] de formas discursivas e de experiências compartidas (Kalman, 2005, p. 12).

Judith Kalman convida-nos a mirar a pluralidade do fenômeno — *alfabetizações* — compreendendo leitura e escrita como práticas sociais, como recursos comunicativos com usos autênticos, em contextos de aprendizagem em que a interação entre sujeitos é extremamente significativa e recursivamente relacionada ao acesso, disponibilidade e apropriação na produção de bens culturais, incursos numa *cultura escrita*.

Importante destacar que os estudos de Kalman estão inscritos na perspectiva dos *Nuevos Estudios sobre La Lengua Escrita* (Street, 1993 apud Kalman, 1999-2000), que enfatiza a construção do objeto de estudo a partir de seu contexto de uso:

> En 1993, Street usó la frase "nuevos estudios sobre la lengua escrita" para nombrar aquellos estudios sobre la alfabetización (entendida como un fenómeno social e individual), que buscan pintar un retrato fino de los múltiples usos de la lengua escrita; ubicar a ésta en relación con las prácticas comunicativas de la lengua oral; presentar la complejidad de significados de la lectura y escritura, y descubrir su lugar en la vida comunicativa de las personas y de sus comunidades. En esta línea de trabajo, los investigadores se preguntan cuál es la organización social de la lectura y de la escritura y cómo se vincula con las relaciones de poder en distintos contextos sociales, políticos, económicos, culturales y religiosos.

---

9. Kalman adota o conceito de apropriação de Bakhtin (Hicks, 1996, p. 107 *apud* Kalman, 2005, p. 12): "[…] Cuando los hablantes-pensantes individuales participan en las actividades que involucran los discursos de su cultura, forman también una respuesta dialógica a estos discursos. […] La apropiación engendra una forma dialógica de la consciencia... el individuo construye nuevas formas de respuesta al mismo tiempo que se apropia de los discursos del mundo social".

Sendo assim, a autora em suas pesquisas utiliza-se frequentemente do conceito de *cultura escrita* — que alude simultaneamente a dois fenômenos, claramente distinguíveis, mas intimamente vinculados (Kalman, 1999-2000):

> [*cultura escrita*] Por un lado, se refiere a la cultura que se escribe: desde las grandes obras literarias y los tratados científicos donde se resguardan la experiencia humana y su conocimiento acumulado, hasta los textos legales y administrativos que cristalizan las relaciones sociales y políticas y, por lo mismo, sirven de doctrina para gobernar la vida en sociedad. Incluye también los usos fugaces de la escritura: los mensajes, las listas, las notas, los letreros, los avisos, entre otros. Por otro lado, cultura escrita alude a la cultura que surge al usar la escritura; las prácticas, usos y convenciones de la palabra escrita y cómo estas se enraízan en contextos específicos, relaciones de poder y la vida comunicativa de las personas. En este sentido, la noción de cultura escrita agrupa tanto a los textos como sus dimensiones históricas, sus contextos de uso, sus formas, sus interpretaciones y, sobre todo, la ubicación de la escritura en cuanto uso de lenguaje en un tejido social.

Quando usa especificamente o termo *alfabetização*, Kalman (1999-2000) sempre se refere à leitura e à escrita como "práticas comunicativas situadas", nas quais o significado cobra sentido em "contextos de uso". O contexto[10] de uso, para a autora, é uma construção dinâmica, negociada e forjada pela participação dos diferentes atores em um evento comunicativo.

A noção de práticas de língua escrita desenvolvida pela autora (Kalman, 1999-2000) abarca: a) participação em eventos comunicativos nos quais se lê e se escreve (ou se fala de leitura e de es-

10. A partir da leitura de Gumperz, a autora concebe *contexto* como a intercessão entre dinâmica da interação e os processos sociais, históricos, econômicos, culturais relevantes; afinal, as ações comunicativas não se dão no vazio de significados socioculturais (Gumperz, 1984, 1986 apud Kalman, 2004, p. 9).

crita); b) convenções e formas particulares de uso; e c) ideias dos participantes sobre si mesmos enquanto leitores e escritores e o que pensam acerca das práticas da língua escrita (leitura e escrita, suas formas, convenções e usos).

Nesse sentido, a noção de prática combina tanto ações de ler e escrever como o que os diferentes atores pensam e expressam sobre essas ações (Hymes, 1986; Heath, 1983 e Street, 1993 apud Kalman, 1999-2000). Em concordância com a perspectiva teórica de Dyson (1997) e Heath (1983), Kalman (2004) desenvolve o conceito de alfabetização como algo mais do que a aprendizagem de aspectos rudimentares da leitura e da escrita. Ser alfabetizado, em sua perspectiva, é saber utilizar a língua escrita para participar do mundo social; é saber manipular a língua escrita — as palavras, os gêneros textuais, os significados, os discursos, as letras, de maneira intencional, para participar de eventos culturalmente valorizados e relacionar-se com os outros (Kalman, 2004, p. 8).

A visão social da alfabetização de Judith Kalman (1999), portanto, se sustenta em quatro pilares: a) alfabetização como prática social; b) noção de alfabetizações múltiplas; c) relação entre contexto de aquisição e práticas adquiridas; d) restituição dos usos cotidianos da língua escrita.

A autora considera ainda muito limitado nosso conhecimento sobre como adultos de baixa ou nula escolaridade utilizam a língua escrita. Em busca de contextos de usos, Kalman (1999-2000) procurou observar práticas comunicativas com o uso da língua escrita entre mulheres com este perfil no México, e pôde identificar que, mediante a abordagem no contexto social, mulheres trabalhadoras, ainda que com baixa escolaridade, entendiam/compreendiam/interpretavam textos que circulavam socialmente em suas vidas cotidianas. A partir do estudo de categorias analíticas de uma "carta de recomendação" e das concepções daquelas mulheres a respeito desse gênero, Kalman afirma que estas

demonstravam conhecimento sobre as práticas sociais da língua escrita bem como os propósitos e as consequências dos usos da leitura e da escrita em diferentes cenários da vida cotidiana e do mundo social. A autora reforça que a escrita, para essas mulheres, significava compromisso. Nesse sentido, não deixavam de se ver como escritoras, ainda que potencialmente de um tipo específico de documento como, por exemplo, a carta de recomendação. Tal constatação contradiz as afirmações mais frequentes da literatura sobre o tema de que as pessoas de baixa ou nenhuma escolaridade se sentem impotentes e excluídas do mundo social por não lerem nem escreverem bem (Lind Johnson, 1990 apud Kalman, 1999-2000). Ao contrário, o estudo da autora permite supor que essas pessoas se concebem como participantes do mundo escrito por escolherem como e quando participar.

Contudo, não é possível desvencilhar a questão da alfabetização da questão do poder. Kalman (2004) afirma que alfabetizar-se, longe de ser apenas uma questão de vontade individual, requer oportunidades socialmente construídas para aprender a ler e escrever, e que estas estão imersas em relações de poder, seja no posicionamento de poder sobre quem lê e escreve; sobre quem decide as convenções normativas e exerce poder por meio da língua escrita. Chartier (1997 apud Kalman, 2004) considera que a distribuição desigual da língua escrita é mais bem compreendida pelo estudo das modalidades de apropriação, das práticas de interpretação e da relação entre as formas de representação e as práticas de leitura e escrita.

Diante do advento das novas tecnologias da informática e comunicação, Kalman (2013) também se interessou sobre as transformações nas práticas de leitura e escrita nesse contexto, compreendendo a alfabetização enquanto apropriação de múltiplas e diversas formas de participação social mediadas por textos escritos (impressos, manuscritos ou eletrônicos). A autora considera

que as práticas de leitura e escrita que temos hoje são resultado de seu uso e evolução ao longo do tempo: "[...] a língua escrita é uma opção cultural, composta por variadas práticas comunicativas, formatos, significados e usos da leitura e da escrita; e é também portadora de infinitos conteúdos, ideias e mensagens socialmente constituídos e historicamente desenvolvidos" (Kalman, 2000, p. 248).

Para a autora, a alfabetização visa ao uso competente da língua escrita para saber operar e atuar no mundo social e se adaptar, podendo lançar mão das novas tecnologias da comunicação que surgem no decorrer do processo histórico, e que não estão dispostas a todos os grupos e sociedades de forma igualitária. Assim, a alfabetização é concebida como capaz de proporcionar o uso potencializador das tecnologias de acordo com seu lugar de origem e, também, de instrumentalizar cada sujeito na busca de sua emancipação em uma sociedade grafocêntrica e tecnológica.

Judith Kalman (1996b) sugere, ao alfabetizador, "imaginação pedagógica", para usar seu conhecimento sobre a língua escrita em prol da incorporação da leitura e escrita no repertório comunicativo dos participantes do seu círculo, ampliando o conceito de alfabetização. A "imaginação pedagógica" tem a ver com a capacidade de o educador responder com criatividade e inteligência ao desafio de desenvolver uma visão integral das práticas de leitura e escrita junto aos educandos, envolvendo-os em seus próprios processos de aprendizagem, que devem ser pautados em interesses comuns e ações de colaboração e solidariedade.

Soares (2004) defende a interdependência e indissociabilidade dos conceitos de alfabetização e letramento, mas também a especificidade destes, alegando que a fusão dos dois processos acabou por gerar certa prevalência do letramento em detrimento da alfabetização. Para a autora, é conveniente a conservação dos dois termos, como processos de natureza fundamentalmente diferentes,

envolvendo conhecimentos, habilidades e conhecimentos específicos, que implicam aprendizagens diferenciadas e consequentemente procedimentos diferenciados de ensino. Soares (2004, p. 14, grifo nosso) define alfabetização como aprendizagem das relações grafofônicas (grafema e fonema), como parte integrante do processo de aquisição da língua escrita: "[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de* e *por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da* e *por meio da* aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização". Soares (1985), ainda no curso dos anos 1980, já chamava a atenção para a necessária articulação e integração de estudos e pesquisas a respeito das diferentes facetas da alfabetização: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística. Apontava a aprendizagem pretendida nas escolas como despida de caráter político, pautadas em uma visão de déficit linguístico e cultural, uma vez que as práticas linguísticas das crianças de classes populares não eram valorizadas e aceitas. No seu entender, tal preconceito linguístico afetava o processo de alfabetização, levando ao fracasso escolar.

Esteban (2012) chama a atenção para o fato de, no Brasil, exames de avaliação de alfabetização de larga escala integrados a políticas públicas, desde 2008 (Provinha Brasil), corroborarem a simplificação do conceito de alfabetização como aquisição de convenções do código escrito. Para a autora, a natureza do programa aplicado no ensino fundamental regular é altamente regulatória, seus resultados interferem nos fazeres da escola, limitam a autonomia pedagógica, além de desconsiderar subjetividades e diversidades.

Cook-Gumperz (2008, p. 32) afirma que a forma com que "[...] enxergamos as consequências ou os efeitos da alfabetização está essencialmente relacionada com a nossa definição ou avalia-

ção da atividade em si". Esteban (2012) destaca a necessidade de se considerarem as dimensões cultural, social e política da alfabetização no processo avaliativo. A prática alfabetizadora, em seu entender, deve articular a leitura da palavra e a leitura de mundo, como definiu Paulo Freire, não considerando a alfabetização um mero domínio do código escrito. A alfabetização para Esteban (2012) é parte das relações socioculturais em que múltiplos textos se configuram e nas quais os sujeitos dialogam com seus sentidos, sendo a escrita uma prática intersubjetiva. Por ser um processo complexo, com implicações sociais, culturais e políticas, a alfabetização não se dá de uma forma única, nem ao mesmo tempo a todos. "Participar, ainda que numa posição marginal, da cultura escrita faz da criança [do adulto] muito mais do que mera aprendiz de uma técnica de codificação e decodificação de mensagens" (Esteban, 2012, p. 582).

Trançando concepções e achados: algumas sínteses

Os autores selecionados deixaram entrever concepções em disputa, definições em constantes mudanças. Há tanto aproximações como afastamentos entre os conceitos de *alfabetização* e *letramento* – ora vistos como equivalentes, ora considerados distintos – assim como a presença do termo *cultura escrita* em estudos mais recentes sobre a aquisição da língua escrita.

Nos anos 1970, o conhecimento disponível sobre processos de alfabetização seguramente não contribuía para que se pensassem programas de alfabetização com a riqueza de compreensões como as trazidas ao texto pelos autores estudados. Mas Paulo Freire já representava, nas experiências que realizou, um olhar mais distante do que significava ensinar a ler e a escrever a jovens e a adultos. Não era seu "método de alfabetização", como se referem alguns, o que realmente inovava e importava. Era sim a concepção

de homem inacabado, pleno de experiências e modos de conceber e conhecer o mundo que, em interação, aprende mais do que é ensinado; sem ponto de chegada, porque o aprender se faz por toda a vida.

A centralidade do sujeito humano nos processos de aprendizados flexionava irremediavelmente os modos como se concebiam práticas escolares — prenhes de técnicas e procedimentos de ensino que, supostamente, faziam aprender a qualquer sujeito, sem levar em conta suas especificidades, singularidades, experiências de classe, de gênero, de cor/raça. Se os chamados "métodos de alfabetização" serviam para ensinar a ler e a escrever, não eram exatamente eles que o conseguiam: era a ação dos sujeitos sobre o mundo, sobre o novo objeto de conhecimento — as culturas escritas — que se dispunham a esses sujeitos, acionadas suas memórias, histórias, experiências com e pela produção de sentidos, atribuídos a qualquer objeto de conhecimento, pela curiosidade humana em busca de compreensão/explicação do mundo. Por isso, na atualidade, o lugar de Freire está garantido pela dignidade recuperada aos sujeitos não alfabetizados, como sujeitos de pensamento e ação, que careciam, em uma sociedade tão desigual quanto a nossa na metade do século passado, do reconhecimento como seres humanos de conhecimento, desejos e vontades, que a sociedade capitalista invisibiliza(va) com o arsenal de lógicas movido para "naturalizar" a desigualdade e justificar a opressão sobre os despossuídos de bens materiais. Paulo Freire não inovou pelo método de alfabetização, mas pelos princípios por quais restituiu a centralidade do sujeito — e suas experiências, contexto e singularidades — nos processos de aprendizado.

O método de alfabetização usado pelas Fundações restringia-se, como se pode observar, ao que estava disponível naquele tempo histórico: palavras que, escandidas em sílabas, formavam novas palavras, porque a técnica resolvia o "problema" dos não

alfabetizados. Materiais didáticos de diferentes editoras atestam a concepção corrente, com pouquíssimas variações. Paulo Freire, interditado como teórico que fez da experiência de Angicos um marco histórico, não podia ser evocado no contexto da ditadura civil-militar que criara o Mobral. O que os documentos e os materiais não deixam ver, entretanto, é que pessoas que pensavam a educação de adultos para um país desigual, com dados alarmantes de não acesso à educação, à cultura e à vida digna, poderiam fazer, no cotidiano, subversões nas práticas de ensinar e aprender, mesmo que em maioria os alfabetizadores fossem leigos e carecessem, eles também, de formação e escolarização.

O limite da pesquisa, entretanto, não chegou a esses alfabetizadores — que certamente ainda estão pelo país e têm muitas histórias para contar —, mas, em algumas iniciativas de investigação realizadas com alfabetizandos, a ação alfabetizadora, por eles narrada, não deixa dúvidas de que, para muitos, foram as campanhas do Mobral as únicas oportunidades que chegaram aos territórios em que viviam, e que abraçaram com a tenacidade dos que sabem o valor e o poder de saber ler e escrever na sociedade.

Se do ponto de vista dos documentos institucionais e internacionais as concepções se afinavam, a história não deu a isso valor, porque a ideologia reinante alimentava o imaginário social de rejeição à instituição, apontada como serviçal do regime. A visão de instituição monolítica, de pensamento único jamais deixou de perceber as existentes e reais contradições forjadas em seu interior e nas práticas realizadas, porque diálogos entre *contextos políticos* (de texto) e *contextos da prática* não foram acionados em relação à compreensão do que significou, à luz da pesquisa histórica, uma instituição de vinte anos de atuação tão diversa, em campos tão vastos além da educação, como a cultura, a saúde, o trabalho etc., para além dos (pre)conceitos que carregou e ainda carrega. Retirar essa instituição — e sua sucedânea, a Educar — das sombras da

caverna em que se mantém isolada na história da educação brasileira é libertar a memória de um tempo... independentemente de sua origem, ideologia, contextos em que foi produzida e atuou. A tarefa de pesquisadores não se limita aos temas-problemas que não causam desconfortos à sua trajetória: implica tratar, com as lentes do saber científico e dos conhecimentos que atualizam e oferecem ferramentas sobre o produzir de pesquisas, de quaisquer temas, oferecendo à compreensão da sociedade melhores conhecimentos sobre o vivido, assegurando a preservação do passado e do que nos forjou, como sujeitos do presente.

As entrevistas realizadas também oferecem outras variações capazes de contribuir na compreensão dessa perspectiva para além de uma única visada da história. Apesar do interesse em mais duas entrevistas, como mais duas vozes sobre concepções de alfabetização no tempo focalizado, muitos obstáculos se interpuseram para que pudessem se realizar, alguns ligados às pretensas entrevistadas e outros referentes às condições vivenciadas por nós, pesquisadores, institucionalmente.

A primeira entrevistada, nomeada A (mantendo o anonimato),[11] teve ativa participação na Fundação Mobral, mas não na Fundação Educar. Além de outras funções, dirigiu a gerência pedagógica, de cujo lugar deu direção política e pedagógica a programas de alfabetização,[12] de educação integrada,[13] de autodidatismo e de formação de alfabetizadores. Como acontece nas funções públicas, mudanças na presidência do órgão a afastaram,

11. Embora cargos e funções públicas prescindam de anonimato, optamos por preservar as identidades no corpo da pesquisa, o que em nada prejudica os depoimentos, nem as contribuições da memória desses atores sociais.

12. Programa de Alfabetização Funcional (PAF).

13. Programa de Educação Integrada (PEI), correspondente às quatro primeiras séries da antiga escola primária, oferecido em sequência, em parceria com as redes públicas, para absorver as pessoas alfabetizadas, dando continuidade à escolarização, com a convicção de que, se tal não ocorresse, a pessoa poderia regredir em seu processo de aprendizado da língua escrita.

indo trabalhar em outra instituição federal ligada a projetos educativos, mas não especificamente de educação de adultos nem de alfabetização. A instituição produzia programas educativos de televisão, e nela permaneceu por muito tempo, até aposentar-se.

A segunda depoente, nomeada B, iniciou sua trajetória em uma coordenação estadual do Nordeste — órgão descentralizado e executor homólogo do central —, em que ocupou o cargo de agente cultural e de agente pedagógica, lidando diretamente com programas de cultura e, em seguida, de alfabetização e sua continuidade. Mais tarde, veio para o Rio de Janeiro frequentar um curso de especialização em educação popular e de adultos promovido pelo Mobral em convênio com a Universidade Santa Úrsula. Pouco depois da conclusão, voltou ao Rio e passou a atuar no órgão central. Na Fundação Educar, sucedânea do Mobral no tempo da Nova República, pós-ditadura militar, participou da equipe que desenvolveu o programa de televisão *Verso e Reverso – Educando o educador,* realizado em convênio com a TV Manchete, em três séries[14] de 24 programas voltados a alfabetizadores.

Percebemos, logo na primeira entrevista, o inusitado diante de nós. Havia o receio de que a depoente fosse se comportar de maneira reticente, até mesmo pelo ambiente que escolheu para sua ocorrência — seu local de trabalho — e a prévia delimitação do horário concedido para o encontro, no entanto, ao perceber que estávamos abertos e tentando não trazer concepções prévias sobre a instituição e o trabalho por ela desenvolvido, mostrou-se sur-

14. *Verso e Reverso* era um projeto que incluía três modalidades de formação de alfabetizadores, ofertadas isoladamente ou associadas, valendo-se do uso de tecnologias. A primeira, mais relevante e cara, era a televisão; a segunda, o material impresso em módulos, desenvolvido em um curso por correspondência; e a terceira, o rádio. Os módulos só tiveram uma versão impressa, TV e rádio — três séries, mas a terceira não chegou a ser concluída, nem pela TV nem pelo rádio, ficando pela metade (treze programas, pois havia dois de orientação quanto ao uso dos programas via TV e rádio), pela extinção da Fundação Educar em 1990, tão logo assumiu o primeiro presidente eleito diretamente, pós-ditadura militar, Fernando Collor de Mello.

presa e colaborativa. Suas narrativas trouxeram revelações que causaram certa polêmica no GP e desafiaram a pesquisa a entender melhor concepções e práticas que se desenvolveram nos processos de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos nas décadas de 1970 e 1980, em um órgão sempre nomeado como aparelhado pela ditadura civil-militar, incapaz de possibilitar contradições, modos de pensar divergentes e autonomia profissional dos técnicos.

No tratamento inicial do material produzido nos encontros dialógicos, não só a comunicação verbal, mas também a não verbal — expressões corporais, emoções manifestas durante os relatos, entonação das falas e mesmo os silêncios — tornaram-se objetos de observação e reflexão. Assim, não passou despercebida a emoção que atingiu as duas entrevistadas quando perguntadas sobre o que representara o trabalho no Mobral em suas vidas. A emoção aflorou, os olhos se encheram de lágrimas e ambas se referiram a um tempo extremamente fértil em ideias, em liberdade para fazer e criar, em descortinar um mundo para além das formações primeiras com que ambas chegaram à Fundação.

As duas depoentes foram unânimes em afirmar o que significou o trabalho profissional na(s) Fundação(ões): "uma escola", repetem, com emoção. Dizem que ali aprenderam a trabalhar; que se formaram como profissionais; que tiveram oportunidade de interagir com diferentes intelectuais reconhecidos no campo, à época, tanto em nível nacional quanto internacional. Que os aprendizados dessa "escola" lhes serviram para todas as demais funções que exerceram na vida, depois que de lá saíram (A em 1985; B em 1990).

Bourdieu (1983, p. 124), ao legitimar o intelectual no campo científico, afirma que um sujeito é marcado pelas instituições a que pertenceu, e que "[...] os julgamentos sobre a capacidade científica de um estudante ou de um pesquisador estão sempre

contaminados, no transcurso de sua carreira, pelo conhecimento da posição que ele ocupa nas hierarquias instituídas". Transpusemos essa compreensão do sociólogo aos entrevistados e isso fortaleceu o pensamento de que ao resgatar memórias dos que estiveram ligados a essas instituições, atuando na formulação, implantação, acompanhamento e avaliação de programas de *alfabetização*, de formação de alfabetizadores ou outros correlacionados, muito se revelava das concepções que guiaram as ações planejadas e executadas por essas entidades.

Sobre concepções de alfabetização, ambas afirmaram que o trabalho desenvolvido tinha fundamento no conhecimento existente na época, e que o acesso à produção, a autores e pesquisadores era irrestrito. Isso incluía o curso de especialização em educação popular já mencionado, oferecido pela própria instituição, a técnicos de todo o país que se deslocaram para o Rio de Janeiro, com apoio da instituição, para realizá-lo, após um processo de seleção. Também informam a íntima conexão que a instituição tinha com organismos internacionais como a Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC), com sede no Chile, contribuindo em eventos organizados para os quais era instituição convidada e assumindo materiais e publicações de acordos internacionais de que também participava. Vários técnicos faziam cursos de mestrado e doutorado em universidades, desfrutando de tempos em seus trabalhos para cursarem disciplinas requeridas.

Considerações finais

Nossa pesquisa finalizou-se e o lançamento do *site* do CReMEJA consagrou a disponibilização dos materiais do acervo. Muitos aspectos podem ser destacados de todo esse vasto movimento de compreensão da alfabetização nas décadas de 1970-1990. Pode-se

começar indicando o quanto fatores relacionados ao modo como se investiga em grupos de pesquisa na pós-graduação em educação afeta e altera o fazer individual, para trançar, em rede, pesquisadores experientes e outros em formação. Participando, como processo de formação, estudantes de mestrado, de doutorado e bolsistas de iniciação científica, além de outros profissionais interessados na pesquisa acolhidos de modo igual nesses grupos, favorecem o desenvolvimento do projeto e, especialmente, possibilitam metas mais arrojadas e complexas de abordagem da realidade. Permitem o exercício do coletivo e a experiência de investigação conjunta, quando cada participante pode dispensar ao projeto o que de mais relevante pode aportar à construção do objeto de estudo, às compreensões e teorizações que se façam sobre ele, assim como ao delineamento que melhor aproxime as abordagens metodológicas definidas à realidade investigada.

Trabalhar em grupo de pesquisa faz com que cada sujeito aprenda a compartilhar saberes, conhecimentos e achados, reduzindo a competição entre pares e ampliando a cooperação/colaboração. Nesse processo, também o coordenador e responsável pela pesquisa exercita processos de formação de novos pesquisadores e aperfeiçoa seus modos de investigação, pelo rico diálogo que mantém com a diversidade de percepções, acuidades sobre os fenômenos e sobre a natureza de pessoas plurais e múltiplas, que forjam e (re)formam cotidianamente uns aos outros. Esse aspecto não apenas interfere positivamente na pesquisa do coordenador, mas, excepcionalmente, na de cada estudante em formação, no âmbito de suas próprias pesquisas de mestrado, doutorado e/ou de IC. Então relevo positivamente a qualidade das investigações que se vinculam ao projeto-mãe, nem todas exatamente desdobradas dele, mas que guardam relações e vínculos fortes pelas abordagens epistemológicas e teóricas, assim como pelos modos de produzir um pensamento mais complexo sobre a realidade investigada.

Ainda cabe destacar o quanto o financiamento em pesquisas significa para a produção de conhecimento, não apenas de quem a propõe ou a coordena, mas de toda uma equipe que, conjuntamente, pode avançar na experiência de investigação. A proximidade com campos empíricos, com obras, com outros pesquisadores em eventos e em atividades realizadas favorece muito o processo do pesquisar, razão pela qual todo financiamento pode se multiplicar porque beneficiando a muitos, e não apenas a quem faz a coordenação da investigação.

No que diz respeito especificamente ao objeto investigado, pode-se afirmar que a marca ideológica pela qual a memória das instituições foi tratada parece ser a melhor explicação que ajuda a compreender o descaso com uma produção resultante de ações voltadas à educação de adultos por vinte anos. O desprezo com a memória das instituições — e, consequentemente, com a história que essa memória encerra — é um traço flagrante nesse caso, e só o esforço de pesquisadores isolados é insuficiente para resgatar um patrimônio que, em mais alguns anos, estará inteiramente perdido, sobre o qual o campo de formação da educação nem mais se lembrará, caso não seja recuperado com o valor que ações de preservação devem a ele creditar.

Diferentemente das experiências de educação popular, pouco ou nada se escreveu, nem se pesquisou sobre a ação dessas Fundações que, a despeito do momento histórico que as criou e manteve, foram poderosas organizações educativas existentes e atuantes no país, responsáveis em larga escala por ações abrangentes de alfabetização e outras atividades, principalmente no campo da cultura, atingindo todos os municípios brasileiros, e com recursos próprios. Pode-se assegurar que em nenhum outro momento se teve um sistema de educação de adultos de tal envergadura, e que as demais ações, desde a extinção, pouco avançaram em concepções em relação a esse tempo, e menos ainda em abrangência, estruturação e alcance.

A crítica que se faça ao *modus operandi* dessas instituições não pode negá-las, mas deve pôr à luz o que produziram, atentos à possibilidade de contradições que a existência de pessoas qualificadas e comprometidas com a finalidade institucional permitiram acontecer, invertendo a lógica de que um pensamento monolítico as dominava. Não cabe mais rejeitá-las, como se fosse possível continuar interditando a pesquisa para manter a hegemonia de um modo ideologizado de compreendê-las que prevaleceu intacto, mesmo após 27 anos da extinção. Dobrar os desejos de corações e mentes que atuaram em prol da educação de adultos, sem deixar emergir o que foram capazes de produzir, em um país que ainda hoje sofre com a desigualdade educacional e tenta assegurar o direito à educação para todos, desde que foi reconhecido pela Constituição Federal de 1988, não se sustenta sob o Estado democrático de direito, para o qual a história ocultada só corrobora os ataques permanentes feitos às lutas pela igualdade.

Por essas razões, que se explicitaram cada dia mais no desenvolvimento da pesquisa, especialmente a partir de olhares de fora — os pesquisadores jovens em formação —, que nem viveram aquele tempo, nem compartilharam a memória, e que apenas foram levados a convicções preestabelecidas pelas narrativas hegemônicas sobre o significado das duas Fundações, compreendemos a relevância do estudo realizado, ainda que seja ele uma pequena parte de um conjunto muito mais amplo, que se põe à disposição de outros pesquisadores e exigirá muitas ações que os priorizem como objetos. Mantida a pesquisa em íntima relação com o projeto do CReMEJA, síntese do zelo com a memória que muitos pesquisadores do país abraçaram como projeto e compromisso de vida, e em diálogo com outras universidades e pares, tem-se conseguido reunir e sistematizar um acervo que, sem dúvida, será mantido com os recursos da tecnologia para as próximas gerações, impedindo a dispersão e o apagamento da memória

da educação de adultos no país, ainda que parcialmente. O projeto fez-se como um primeiro estudo sobre parte da memória do acervo, trazendo à luz contribuições e aprendizados quanto a concepções de alfabetização vigentes em um tempo histórico e que, ao que parece, guardam muita atualidade em relação ao que sabemos e conhecemos na contemporaneidade.

A síntese que os resultados apresentam pode ser assim resumida:

a) apesar de todas as imputações às instituições, especialmente à primeira (Mobral), cuja atuação decorre durante a ditadura civil-militar, observou-se que havia espaço para ideias e propostas não alinhadas a um possível e suposto pensamento hegemônico: ou seja, jamais as contradições puderam ser apagadas mesmo em contextos de repressão e controle de exceção e de liberdades individuais;

b) a alfabetização e suas concepções — expressas nos projetos e programas —, tal como vista pelos organismos internacionais, apresentavam um tom de *neutralidade,* e assumiam o lugar de "passo inevitável" para o desenvolvimentismo industrial aberto às multi e transnacionais que se implantavam com a ditadura civil-militar. Exigência para que maior produtividade fosse esperada da mão de obra em larga escala demandada dessas indústrias nascentes. Essas concepções ainda persistem na atualidade, convivendo em tensão com abordagens que têm pouco espaço nas políticas públicas e nas práticas pedagógicas, mesmo quando os professores têm formação de nível superior;

c) as análises da alfabetização de um tempo histórico não podem ser vistas sem o efeito que causam/causaram nos sujeitos que os vivenciaram, fossem alfabetizandos, técnicos ou educadores. Exigem a compreensão na rede de

> relações — os contextos de uso — que as produziu, movendo pensamentos complexos, não lineares. As memórias desses sujeitos evidenciam inusitadamente mais positividades do que as críticas que lhes possam ser dispensadas por acadêmicos, quase todas insuspeitadas.

Por fim, o artigo demonstra o quanto um projeto desenvolvido de forma coletiva é fértil de ideias em todos que compartilham seu fazer. Mais do que seus resultados, a riqueza dos processos vivenciados e seus aprendizados ilustram a complexidade do fazer pesquisa em educação, de modo cooperativo. Não se desprezem, entretanto, as produções do GP, que atestam a profícua criação e inventividade de temas e problemas que permeiam a pesquisa em educação de jovens e adultos e em *alfabetização* — em sentido *lato*, porque gênese de toda a criação que constitui a cultura escrita.

Referências

ALBERTI, Verena. *Manual de história oral*. 3 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

BECKER, Jean-Jacques. "O handicap do a posteriori". In AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 2006, pp. 27-31.

BENJAMIN, Walter. *Rua de mão única*. Trad. Rubens Rodrigues Torres Filho e José Carlos Martins Barbosa. 6 ed. rev. São Paulo: Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas; v. 2).

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.

BOWE, R. et al. *Reformig education and changing schools*. Londres e Nova Iorque: Routledge, 1992.

COOK-GUMPERZ, Jenny et al. "Alfabetização e escolarização: uma equação imutável?". In: *A construção social da alfabetização*. Ronaldo Cataldo Costa (trad.). Porto Alegre: Artmed, 2008, pp. 29-54

ESTEBAN, Maria Tereza. "Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar". *Rev. Bras. Educ*, vol. 17, n. 51, set./dez., pp. 573-92. Rio de Janeiro, 2012.

FERREIRA, Vitor Sérgio. "Artes e manhas da entrevista compreensiva". *Saúde e Sociedade*, v. 23, n. 3, pp. 979-92, São Paulo, set. 2014. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/sausoc/article/view/88581.

FREY, K. "Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil". *Planejamento e Políticas Públicas*, n. 21, jun. 2000.

KALMAN, Judith e HERNÁNDEZ, Oscar. "Jugar a la escuela con pantalla y teclado". *Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 20, n. 73, Arizona State University, set. 2013.

_______. "Lecturas para la educación de adultos". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. vol. 6, n. 11, México, jan./abr. 2001.

_______. "¿Somos lectores o no? Una revisión histórica del concepto de alfabetización y sus consecuencias". *Novedades Educativas.* Tomo 110, pp. 40-2, Argentina, 1996a.

_______. "Cultura Escrita: el aprendizaje de la lectura y la escritura para su uso em la vida cotidiana". *Decisio*, pp. 3-9, 2003. Disponível em: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_6/decisio6_saber1.pdf. Acesso em 6 de fev. 2016.

_______. "El estudio de la comunidad como un espacio para leer y escribir". *Revista Brasileira de Educação,* n. 26, pp. 5-28, Rio de Janeiro, 2004.

_______. "El origen social de la palabra propia". *Lecturas sobre lecturas*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. v. 14, pp. 9-34, México, 2005.

_______. "La alfabetización desde una perspectiva social: los evangelistas en la Plaza de Santo Domingo". *Encuentros de investigación educativa*. n. 95-8, v. 2, pp. 55-77, México, 1999.

_______. "La imaginación pedagógica. El alfabetizador y el nuevo enfoque". *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. v. 4, n. 1, pp. 9-23, México, 1996b.

_______. "Las prácticas de lectura y escritura frente a las nuevas tecnologías de comunicación e informática". *Encuentro Nacional y Encuentro de Investigación Educativa en el marco de la Feria lnternacional del Libro*. Guadalajara,

México, nov. 2000.

KALMAN, Judith. "Ya sabe usted, es un papel muy importante: el conocimiento de la lengua escrita en mujeres de baja y nula escolaridad". *Revista Colección Pedagógica Universitaria,* n. 32-3, pp. 153-68, México, 1999-2000.

KAUFMANN, Jean-Claude. *A entrevista compreensiva*: *um guia para pesquisa de campo*. Petrópolis: Vozes; Maceió: Edufal, 2013.

LANG, Alice B. da S. G. "História oral: muitas dúvidas, poucas certezas e uma proposta". In MEIHY, J.C.S.B. (org.). *(Re)introduzindo história oral no Brasil.* São Paulo: Xamã, 1996, pp. 33-47.

MOREIRA, Marco Antonio. *Mapas conceituais e aprendizagem significativa*. Porto Alegre, 2012. Disponível em: http://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf. Acesso em 5 fev. 2016.

NOLAN, Kathleen e TUPPER, Jennifer. "'Field' trips with Bourdieu: making sense as research methodology in teacher education". *International Journal of Humanities and Social Science,* v. 3 n. 6 [Edição especial – mar. 2013]. Disponível em: http://www.ijhssnet.com/journal/index/1688.

SGUISSARD, Valdemar. "Decifrando a história e o estigma do analfabetismo no Brasil". *Educação & Sociedade*, v. 32, n. 114, pp. 245-9. Campinas, Brasil: Centro de Estudos Educação e Sociedade, jan.–mar. 2011.

SOARES, Magda. "Alfabetização e letramento: as muitas facetas". *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, pp. 5-17, Rio de Janeiro, jan./abr. 2004.

_______. "As muitas facetas da alfabetização". *Cadernos de Pesquisa*, n. 52, pp. 19-24, São Paulo, fev. 1985.

SOUZA, Nadia Aparecida e BORUCHOVITCH, Evely. "Mapas Conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa". *Educação em Revista*. v. 26, n. 3, pp. 195-218. Belo Horizonte, dez. 2010.

TAVARES, Romero. "Construindo mapas conceituais". *Ciências & Cognição*. vol. 12, pp. 72-85. Rio de Janeiro, dez. 2007.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado*: *História oral.* Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

7

A EJA como educação popular: desafios de uma experiência de alfabetização em interface com as novas tecnologias

Maria Clarisse Vieira

O lançamento do *Marco de Referência da Educação Popular para Políticas Públicas* (Brasil, 2014) reacendeu o debate acerca dos desafios e possibilidades da presença da educação popular nos espaços formais e nas políticas públicas. A despeito de posicionamentos divergentes sobre essa aproximação, este não é um debate novo. O próprio Paulo Freire, em 1964, manifestou-se favorável à ideia de uma *educação pública popular*, ao coordenar o Programa Nacional de Alfabetização e, posteriormente, de 1989 a 1991, quando foi Secretário Municipal de Educação em São Paulo, criou o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA-SP) (Gadotti, 2016).

Não obstante a educação popular ter vivido o seu apogeu na década de 1960, sua influência ainda se faz presente no Brasil e no mundo, no ideário e na prática de diversas organizações populares. Para Brandão (2008), a educação popular não é uma escola pedagógica, nem uma proposta datada e situada em um tempo específico. Ela é uma vocação da educação, um instrumento político e cultural de força pedagógica a serviço das classes populares.

Segundo ele, essa proposta educativa pode ser viabilizada a partir de duas posturas distintas e não antagônicas. Por um lado, com ênfase no seu viés político para preparar as classes populares para algum tipo de transformação social, subordinada a uma tomada de poder e à instauração de uma alternativa socialista à sociedade capitalista e opressora; e de outro, com ênfase no seu viés cultural, como forma de elevar, de uma maneira justa e não supletiva, a qualidade de vida dos excluídos, a começar pela oferta de um tipo de educação que instaure a plenitude da pessoa cidadã.

Brandão (2008) também argumenta que, ao mesmo tempo em que é necessária a ampliação de experiências autônomas de uma educação realizada a partir da iniciativa dos movimentos populares, é também fundamental a redefinição da escola pública, de modo que ela venha a se transformar em uma educação oferecida pelo Estado, mas que incorpora os anseios, interesses e necessidades das classes populares.

É impossível discutir a educação popular no contexto da educação de jovens e adultos sem fazer referência a Paulo Freire, um dos principais fundadores dessa concepção educativa. Segundo esse autor:

> No Brasil e em outras áreas da América Latina, a Educação de Adultos viveu um processo de amadurecimento que vem transformando a compreensão que dela tínhamos poucos anos atrás. A Educação de Adultos é melhor percebida quando situamos hoje como Educação Popular [...] O conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção da Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e das educadoras. Uma destas exigências tem a ver com a compreensão crítica dos educadores do que vem ocorrendo na cotidianidade do meio popular. Não é possível que educadoras e educadores pensem apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não

> podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade. O que acontece, no meio popular, nas periferias das cidades, nos campos, trabalhadores urbanos e rurais reunindo-se para rezar ou para discutir seus direitos. Nada pode escapar à curiosidade arguta dos educadores envolvidos na prática da educação popular (Freire, 2000, pp. 15-6).

A posição de Freire sobre educação popular deixa claro que esta não pode se restringir ao cumprimento de programas, planos de cursos, planos de disciplinas, elaborados à revelia dos educandos, numa concepção bancária e autoritária da educação. Segundo ele, os educadores e grupos populares compreendem que educação popular é, sobretudo, o processo permanente de reflexão sobre a militância, ou seja, de refletir a sua capacidade de se mobilizar em direção a objetivos próprios. Nessa visão, o ato educativo compreendido como ato político não se deixa aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes.

A perspectiva da educação popular encontra-se na gênese do Grupo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação Popular e Estudos Histórico-culturais (GENPEX). Esse grupo, criado em 2000, tem suas origens relacionadas ao movimento de ocupação da região administrativa do Paranoá, em Brasília, iniciado com a construção da capital federal, quando brasileiros oriundos de diversas regiões do país migraram para a região e iniciaram um processo de luta pela moradia e fixação no território. A luta em prol da posse definitiva da terra estrutura-se e torna-se sistematizada a partir dos anos 1970 e 1980, por meio da mobilização de um grupo de jovens ligados à igreja católica que iniciam um trabalho político pastoral de conscientização da comunidade. Esse grupo se organiza em uma associação de moradores e passa a pressionar, de forma mais efetiva, o poder público pela fixação da população e o fornecimento de serviços básicos como educação, saúde, água, luz, esgoto, segurança e transporte.

É nesse contexto que percebem a educação de adultos como forma de fortalecer a luta e fixação da população na cidade, visto que a maioria dos moradores não era alfabetizada. Inicialmente, procurou-se apoio da igreja católica local. Para que o trabalho se expandisse, porém, necessitavam de apoio pedagógico. Como naquele momento esse apoio era negado pelo Estado, foram buscá-lo, em 1986, na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Desde então a UnB desenvolve, em parceria com o Movimento Popular – Centro de Desenvolvimento e Cultura do Paranoá (CEDEP), trabalho educativo voltado à educação e formação de educadores(as) de jovens e adultos na região administrativa do Paranoá/Itapoã.

O objetivo deste artigo é propor um diálogo com a educação popular e a EJA, analisando nossos fazeres, especificamente a práxis desenvolvida desde 2015, em escola pública do Paranoá, em interface com as tecnologias. Para tanto, o artigo buscou apresentar a pertinência da alfabetização de jovens e adultos auxiliada pelo uso do computador no processo alfabetizador e a sua cooperação na inclusão digital, por meio da abordagem da situação-problema-desafio e do uso de texto coletivo na educação de jovens e adultos.

Do ponto de vista metodológico, o grupo opta pela pesquisa-ação, por reconhecer a necessidade de superar investigações que se limitam a uma perspectiva diagnóstica e descritiva. De acordo com Michel Thiollent (1985, p. 14), a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, concebida e realizada em estreita associação com uma ação "[...] ou com uma resolução de um problema coletivo, e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo". A pesquisa-ação não é constituída apenas pelo caráter participativo, mas inclui uma dimensão de produção de conhecimento, que pode ser útil não

apenas para a coletividade considerada na investigação, mas para um público mais amplo.

O processo de ação-reflexão-ação, realizado no interior da escola, possibilita a implicação do pesquisador, momento no qual este se engaja pessoal e coletivamente em uma práxis científica "[...] em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe, de seu projeto sociopolítico em ato" (Barbier, 2002, p. 101). Este engajamento vem se traduzindo na parceria que há mais de trinta anos se construiu junto ao movimento popular do Paranoá-Itapoã, realizada semanalmente nas salas de alfabetização e no planejamento que a universidade realiza.

O diálogo como referência das práticas

Paulo Freire (2005, p. 77), quando discute a essência do diálogo, identifica na palavra o processo pelo qual se constitui o diálogo verdadeiro. A palavra, para que se faça transformadora da realidade, necessita ser resultante da ação e da reflexão. "Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí dizer que a palavra verdadeira seja transformar o mundo". O diálogo, uma das categorias mais importantes em Freire, representa para a educação popular o alicerce para uma pedagogia libertadora e transformadora. Nesse sentido, a atuação em escola pública do Paranoá é parte e continuidade do trabalho educativo que o Genpex/FE/UnB desenvolve desde 1986 com o Movimento Popular do Paranoá, inicialmente, com a Associação de Moradores do Paranoá e, de 1987 até os dias atuais, com o Centro de Cultura e Desenvolvimento do Paranoá (CEDEP).

O objetivo da cooperação Genpex/FE/UnB e Cedep é contribuir pedagogicamente com o processo de alfabetização e formação de alfabetizadores de jovens e adultos do Paranoá e Itapoã

e, também, com o processo de formação dos(as) pedagogos(as) e demais licenciados da Universidade de Brasília.

Até 2015, essa práxis estava restrita aos espaços do Movimento Popular. No entanto, a partir desse período, esse desafio se estende à rede pública de ensino. Este processo de ampliação tem origem em 2011, com o lançamento do Programa DF Alfabetizado, que tem como base a Resolução CD/FNDE n. 32 (Brasil, 2011), fruto da adesão, ainda que tardia, do Governo do Distrito Federal ao Programa Brasil Alfabetizado (PBA), lançado em 2003. A referida parceria materializa-se na atuação conjunta do Cedep, Genpex e Coordenação Regional de Ensino visando à formação dos alfabetizadores do Paranoá e Itapoã e a criação de turmas na região. Foram viabilizadas quatro edições do DF Alfabetizado, realizadas em 2012, 2013, 2014 e 2016. Estima-se que até 2014 houve o atendimento de quase mil educandos, em 52 turmas, com média de quinze alunos. Em 2015, por problemas operacionais relativos ao repasse de recursos para pagamento da bolsa aos alfabetizadores e transição governamental, não foi possível a realização do programa. Neste momento, o Movimento Popular questiona-se acerca da continuidade dos estudantes egressos do Programa DF Alfabetizado, na rede pública, na EJA. Onde estariam os estudantes egressos? Como estimular e contribuir no acesso e permanência desses estudantes no contexto da EJA?

Buscando responder a esse desafio, em 2015 iniciou-se uma articulação com integrantes da coordenação intermediária de EJA da Regional de Ensino para encontrar um espaço possível para o acompanhamento na rede pública. Esse trabalho tem ocorrido no laboratório de informática da escola, com todas as turmas de primeiro segmento da educação de jovens e adultos. O trabalho pedagógico tem como desafio integrar a informática, as linguagens de português e matemática e as situações-problema-desafios vividas pelos estudantes da EJA, moradores/as do Paranoá e Itapoã.

Para isso, os estudantes-pesquisadores da universidade avaliam e reencaminham, semanalmente, as ações pedagógicas realizadas.

A perspectiva histórico-cultural e os eixos do trabalho na educação popular

O referencial teórico tem como fundamento a perspectiva histórico-cultural que considera a constituição do sujeito parte intrínseca do desenvolvimento humano. Essa perspectiva incorpora a compreensão não apenas dos processos psicologizados da aprendizagem da criança, mas também contempla o sujeito adulto aprendiz em suas diferenças e singularidades, pois segundo Vygotsky (2006, p. 116), a diferença entre aprendizagem da criança e do sujeito adulto "[...] consiste nas diversas relações das aprendizagens com o processo de desenvolvimento", o qual abarca vivências e experiências das quais o sujeito participa cotidianamente nos contextos sociais em que atua. Em outras palavras, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento do adulto consistem em que o sujeito vivencie o processo de "[...] converter-se em participante pleno de uma prática sociocultural, que compromete os propósitos de aprender de uma pessoa e configura o significado da aprendizagem" (Lave e Wenger, 1991, p. 1), ou seja, o sujeito aprende e desenvolve-se a partir das suas relações e práticas sociais.

As relações sociais do indivíduo e seu contexto cultural, que viabilizam a tessitura dessas redes, entretanto, não ocorrem de forma direta, mas sim a partir de processos de mediação simbólica, efetuados por meio de instrumentos e signos constituídos historicamente. Essa forma de pensar o homem no aspecto histórico-cultural, desenvolvida por Vygotsky (2006), é considerada relevante pelo fato de lidar com sujeitos humanos e, como tal, a importância das relações sociais, da história de vida, da fala, da escuta e da cultura em que estão inseridos.

O trabalho pedagógico é composto pelos seguintes eixos: o acolhimento (amorosidade), a discussão de situações-problema-desafios e os usos de textos coletivos. Um dos diferenciais do processo de alfabetização desenvolvido é o acolhimento, a "amorosidade" com que os(as) alfabetizandos(as) são tratados (Freire, 1996). Parte-se do pressuposto de que, quando se atua com pessoas às quais foi negado o acesso à escola e à própria língua escrita, trabalha-se com pessoas excluídas de várias formas, e que não têm como habitual tal acolhimento. Ser acolhido no processo de alfabetização garante o bem-estar do(a) educando(a) e, consequentemente, sua permanência no ambiente escolar.

A situação-problema-desafio se refere "[...] às necessidades amorosas/afetivas, econômicas, financeiras, sociais e culturais. Essas necessidades caracterizam o cotidiano vivido/enfrentado pelos moradores do Paranoá" (Vieira et al., 2015, p. 18). Em meio ao espaço de diálogo entre universidade e comunidade surgem essas situações-problema-desafio, constituídas por propostas político-pedagógicas que vão ao encontro das necessidades levantadas pela comunidade. Elas são "[...] escolhidas com discussão, defesa de posição, votação com maioria simples ou absoluta. Tornam-se o eixo dorsal de referência do processo alfabetizador" (Vieira et al., 2015, p. 20). A partir das discussões surgem os encaminhamentos individuais e coletivos com o propósito de superar essas questões.

O texto coletivo é um processo de transcrição da palavra oral em texto escrito. De acordo com Menezes (2013, p. 12), "[...] a construção do texto coletivo inicia-se no momento em que alfabetizandos e alfabetizadores, num diálogo tecido com base na escolha da situação-problema-desafio se expressam e discutem as dificuldades vivenciadas no dia-a-dia". A partir dos registros oriundos da oralidade são produzidos textos que se transformam em atividades, as quais envolvem a língua portuguesa, matemática, história, geografia e outros conteúdos. O intuito é valorizar a

voz dos(as) educandos(as), trabalhar a partir de questões propostas por eles(as) mesmos(as) e que dizem respeito à sua realidade, e encaminhar soluções aos problemas vividos na comunidade.

O diálogo entre EJA, tecnologias e educação popular na escola pública

O trabalho de pesquisa-ação ocorre no laboratório de informática, no período noturno, de segunda a quinta-feira, no horário das 19h20min às 21h20min, e envolve as quatro etapas do primeiro segmento da EJA. A cada semestre o número de alunos(as) que participa das atividades varia. No ano de 2015, participaram cerca de cem educandos(as). Destes, 49% tinham faixa etária superior a 51 anos; 3% abaixo de 30 anos; 20% entre 31 e 40 anos; 10% entre 40 e 50 anos; e 18% não declararam a idade (Reis e Sobral, 2017). A maioria dos educandos da EJA que participa das atividades afirma que nunca teve contato com o computador, a não ser para limpar a máquina ou comprar o computador para os filhos/netos. Nesse aspecto, além do trabalho educativo de alfabetização e integração das linguagens de matemática e português, o grupo realiza a inclusão digital. Segundo Coelho e Cruz (2008, p. 14), deixar de oferecer aos sujeitos da EJA "[...] a possibilidade de adquirir os conhecimentos necessários a este novo código de comunicação da sociedade tecnológica é negar-lhes o direito à plena cidadania, dada a penetração generalizada das tecnologias digitais na vida contemporânea". Ou seja, sem o acesso a esse conhecimento, "[...] terão limitadas oportunidades de acessar informações em sites de órgãos governamentais, sindicais, de ONGs, informações das quais dependem muitos de seus interesses como pessoas, como trabalhadores, como cidadãos" (Coelho e Cruz, 2008, p. 14).

As atividades desenvolvidas têm como objetivo a inclusão digital e a articulação dos conteúdos trabalhados em sala de aula com português e matemática, contribuindo com a vida cotidiana dos estudantes, de forma que o computador possa servir como instrumento que facilite suas rotinas. Os problemas enfrentados por esses sujeitos, sejam de forma coletiva ou individual, são levantados e discutidos, com o intuito de buscar soluções para esses problemas.

> Sr. Valter toma a palavra e começa a se recordar da falta da Internet na escola. Diz, em outras palavras, que isso é uma irresponsabilidade com o dinheiro público. Afirma que o pessoal da regional deveria estar na escola todos os dias. [...] A turma decide, para o nosso próximo encontro, trabalhar o abaixo-assinado sobre a Internet que já começou a ser trabalhado no semestre passado (Diário de bordo coletivo, 2016).

A proposta é feita coletivamente entre os(as) estudantes e professores(as) com vista a desenvolver um trabalho pedagógico que considere as histórias de vida e o cotidiano dos(as) estudantes e, para a execução desse trabalho, o computador aparece como uma ferramenta. Portanto, o Grupo da FE/UnB não apresenta um planejamento pronto, mas o desenvolve em conjunto com os(as) educandos(as) da EJA, dando a eles(as) voz ativa. Segundo Freire (1996), a alfabetização precisa ser entendida em uma abordagem criadora, em que os(as) alfabetizandos(as) são sujeitos capazes de conhecer e não apenas como incidências do trabalho docente dos(as) alfabetizadores(as).

Um dos(as) educandos(as), o Sr. Pedro, durante uma das atividades no laboratório de informática, no segundo semestre de 2016, afirmou que "[...] apertar o botão e não pensar, não adianta". Por isso, a proposta de intervenção desenvolvida no grupo de pesquisa não se baseia em apenas capacitar os(as) estudantes da EJA a operar um computador, mas a ler o mundo e, a partir de

reflexão e inserção crítica, transformá-lo. Todo o processo valoriza e respeita a voz e a história do sujeito, com forte vínculo com os princípios da educação popular.

Segundo Brandão (2008), a educação popular compreende os seus sujeitos como atores ativos de um tipo de trabalho ao redor do ensinar-e-aprender. Ela concebe seus sujeitos como pessoas humanas e como atores sociais, cujos direitos à participação nos processos de decisão sobre suas vidas e da sociedade em que vivem ultrapassam o âmbito da escola. Assume, portanto, o desafio da formação integral, crítica e criativa dos educandos, de modo que o ensinar a ler as palavras seja precedido da leitura do mundo. Parte, portanto, de uma concepção humanizadora de pedagogia, tal como preconiza Freire (2014, p. 77), no qual ao invés de me "[...] sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase 'coisas', com eles estabeleço uma relação dialógica permanente". Percebe-se o vínculo do trabalho com a educação popular.

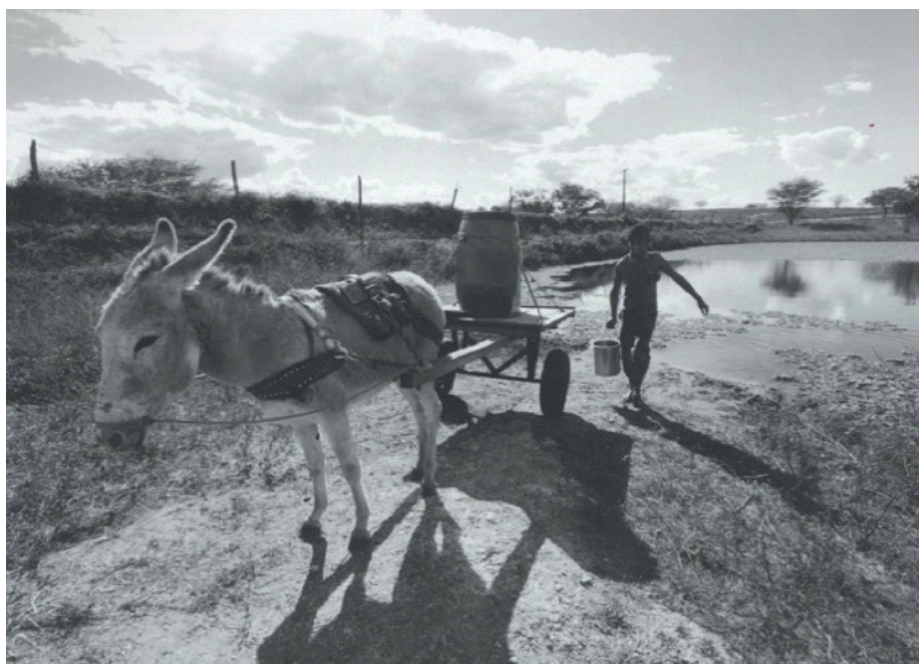
A seguir, são descritos algumas atividades e projetos desenvolvidos a partir de 2015, cuja referência são as histórias de vida, a situação-problema-desafio e o texto coletivo.

A articulação da linguagem tecnológica com a alfabetização

Para romper a marca do silêncio que caracteriza os(as) educandos(as) da EJA, o trabalho pedagógico em cada semestre se inicia com uma roda de autoapresentação, na qual se estimula a participação, o diálogo e a voz do(a) educando(a). A partir de um diagnóstico inicial, são propostas atividades que articulam conhecimentos prévios de informática ao processo de alfabetização e escolarização. Em 2015, foram desenvolvidos dois grandes projetos resultantes das discussões e atividades elaboradas no laboratório de informática.

O primeiro foi a construção de um livro com receitas regionais. A despeito da atividade com receitas ser comum na EJA, o trabalho foi articulado às histórias de vida, valorizando a identidade cultural do(a) educando(a). O trabalho foi realizado coletivamente no laboratório. Os(as) estudantes digitaram textos, fizeram leituras e trabalharam com imagens e fotografias. Além da produção coletiva, buscou-se discutir as origens históricas de cada receita, estimulando o seu processo de escolha democrática. O entusiasmo dos sujeitos nessa atividade foi acompanhado da verbalização de suas histórias de vida, o que levou o grupo a propor a elaboração do livro com histórias de vida.

Esta proposta foi formada a partir de histórias de vida de cada estudante. Juntamente com as histórias, foram trabalhadas imagens do livro do fotógrafo Evandro Teixeira, elaborado em comemoração aos 70 anos da obra *Vidas Secas* de Graciliano Ramos. Essas imagens retratavam a realidade que muitos sujeitos haviam vivenciado na infância e juventude. Os(as) estudantes tiveram acesso digital e impresso às imagens do livro de fotografia. Depois que viram todas elas, selecionaram algumas que chamaram atenção ou que estivessem relacionadas a suas próprias histórias de vida. Quando escolheram as imagens deram um título para cada uma delas e escreveram pequenos textos relacionando as imagens escolhidas com situações vividas na infância.

Figura 1: Queria ter um jumento desses

Fonte: Comentário de uma estudante para justificar a legenda na imagem do livro de Evandro Teixeira para sua história de vida, inscrita no *Livro de Histórias de Vida*, 2015: “[...] quando eu era criança eu via muito esse jumento. Queria que minha mãe tivesse um jumento desse para levar as coisas dela”.

De acordo com Reis e Sobral (2017), a elaboração do livro de história de vida engloba a escuta elaborativa individual e coletiva de histórias de vida, quando os pesquisadores registram de forma manuscrita o relato de cada estudante. Para a escrita do texto individual, utilizou-se roteiro com questões norteadoras, sobre o qual o estudante respondia à mão e, depois, inseria as respostas no computador. Segundo eles, apenas dois ou três estudantes solicitaram que suas histórias não fossem registradas no livro, uma vez que “há muita tristeza no passado” e, sem dúvida, foram atendidos, considerando o respeito aos(às) educandos(as) e à formação ética, posta em meio ao processo educativo. Os demais socializaram suas histórias no livro, que chegou a ser exposto em amostra na semana da EJA, ocorrida em setembro de 2015.

A seguir, apresentamos uma das histórias de vida, de D. Ana Maria Santos:

> Moro no Itapoã e vim para Brasília em 1976. Antes vivi toda a minha vida em casa de família, desde os 8 anos e era castigada por causa dos filhos do patrão que faziam as coisas erradas, eu falava e o patrão não acreditava e, para corrigir, a gente era castigada. Cada dia que passa a vida vai melhorando, olho para trás e vejo como a vida está abençoada.

Segundo Arroyo (2005, p. 24), os sujeitos da EJA "[...] carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e à sobrevivência". Pertencentes à classe trabalhadora, esses sujeitos, ao mesmo tempo em que vivenciam processos de exclusão social — materializados em segregação cultural, espacial, étnica e econômica —, experimentam, cotidianamente, o abalo de seu sentimento de pertença social e o bloqueio de perspectivas de futuro na sociedade. Seus percursos colocam em xeque a linearidade do pensar e do fazer pedagógicos, interrogando as bases que estruturam a docência e a pedagogia. As propostas de educação de jovens e adultos sob a influência do ideário da educação popular, ao enfocarem esse conflito, assumem atitude no sentido de superar o quadro de desigualdade social que se faz presente nos processos escolares e não escolares.

A escrita do nome como processo de constituição da identidade

Barros (2016) desenvolveu uma pesquisa que revela como as significações que permeiam a escrita do próprio nome podem auxiliar na construção da identidade de sujeitos da educação de jovens e adultos. De acordo com o autor, a escrita do nome é

determinante no processo de apropriação da identidade dos sujeitos, pois resulta no fortalecimento de sua dignidade e exercício da cidadania. Segundo ele, o processo de significação do nome resgata a autoestima dos(as) estudantes da EJA, amplia a visão que eles(as) têm acerca de suas vidas e favorece também a compreensão das suas histórias de vida, pois ao escreverem seus próprios nomes, sentem-se lembrados(as) e reconhecidos(as). Galvão e Di Pierro (2007, pp. 23-4) salientam que:

> No contexto urbano letrado, a impressão da digital se torna a marca evidente do estigma de inferioridade atribuído ao analfabeto e as situações de identificação pública passam a ser vividas como humilhação. Por esse motivo, a assinatura – o desenho do nome – é a primeira aprendizagem aspirada por qualquer adulto em processo de alfabetização.

Com base nesse estudo, no primeiro semestre de 2017, as atividades buscaram valorizar a escrita do nome a partir da compreensão de que o processo de alfabetização do(a) educando(a) representa um passo importante em sua entrada no mundo da escrita. A escrita do nome próprio proporciona a percepção de si como um ser social, englobando sua identidade, sua filiação e sua história.

Segundo Justo (2017), em um dos dias em que a atividade foi realizada, metade da turma estava presente. Foi discutido o que achavam de seus nomes, se conheciam seu significado e se sabiam alguma história oral sobre seus nomes que gostariam de contar. A autora relata o depoimento de uma educanda:

> A gente morava na roça e nenhum era registrado. Aí colocaram meu nome de Luciana, mas eu não gostava. Aí eu troquei por M. L. porque eu achava bonito. Mudei também o sobrenome porque dos meus irmãos era Amorim e eu achava que, como a gente tinha um sobrenome que era igual ao de um tecido branco, bem branquinho, então pensei: como vou

> colocar um sobrenome de um tecido branco se eu sou preta? Aí eu troquei para M. L. R. da C. (Trecho de diário de bordo de uma estudante).

O depoimento dessa aluna mostra como ela rompeu barreiras, pois, naquela época, na condição de mulher e negra, não era algo fácil assumir sua identidade racial, porque fatores de várias ordens dificultavam esse reconhecimento. Assim, ela transpassou paradigmas culturais, sociais e discriminatórios que perduravam naqueles tempos e que a impediam de estar satisfeita com seu nome.

A atividade proporcionou aos(às) estudantes conhecer o significado do próprio nome, reconhecer a escrita do nome usando a fonte do computador e diferenciando as letras que o compõem. A assimilação da importância do nome e sua função social trouxe momentos de reflexão sobre o significado em relação aos seus conceitos, ou seja, se seus nomes estavam relacionados com suas personalidades e valores. O acesso à internet permitiu identificar informações sobre os significados. Após este processo de reflexão e pesquisa, os(as) estudantes leram e digitaram as histórias e os significados dos nomes que foram encontrados no computador.

Concomitante a isso, outra parte dos(as) educandos(as) desenvolveu uma atividade de colagem, por meio de alfabeto móvel, cujas letras eram utilizadas para construírem no papel seu nome e sobrenome, o nome da região ou o nome da sua cidade de origem. À medida que terminavam, os(as) educandos(as) iam até o quadro, onde estava o mapa do Brasil, e lá, junto com os participantes do Genpex que orientavam a atividade, encontravam a cidade, o estado e a região de onde vieram. Uma das alunas encheu os olhos de água quando encontrou sua cidade, pois disse que ficava muito emocionada quando se lembrava de onde tinha vindo (Justo, 2007).

Histórias do Paranoá de ontem e de hoje como situação-problema-desafio e texto coletivo

Além do trabalho com os nomes, desenvolveu-se atividade sobre a história do lugar onde viviam. O que foi proposto foi a ressignificação do olhar do(a) educando(a), por meio da problematização, a fim de que percebessem o seu entorno como algo construído historicamente e que, portanto, como agentes históricos, suas escolhas constituíam a construção histórica. No dia dessa atividade, todos(as) os(as) alunos(as) da turma se reuniram no laboratório de informática para assistir a um vídeo produzido por alunos do ensino médio do Centro Educacional Darcy Ribeiro — escola pública localizada na cidade do Paranoá, que retrata a história do Paranoá desde o início da cidade até os dias de hoje.

Figura 2: Turma de EJA em atividade

Fonte: Acervo do Genpex/FEA/UnB

O vídeo tratava das experiências enfrentadas pelos pioneiros da cidade, suas conquistas e dificuldades, e os avanços e qualidades do local. Durante a exposição do vídeo, percebemos que alguns alunos se lembravam de algumas coisas da época e sussurravam uns com os outros sobre os momentos que viveram.

Após o vídeo, a continuação da atividade consistia em conhecer a relação dos educandos com a cidade do Paranoá, e, a partir das opiniões dos alunos, foram construídos dois textos coletivos. Os alunos falaram como era o Paranoá de ontem com bastante vivacidade, ressaltando vários entraves que tiveram de desafiar. Relataram sobre as dificuldades, a luta diária, a falta de água, o problema com os lotes, como também se lembraram das coisas boas que existiam na época do Paranoá velho, da tranquilidade em que viviam e do respeito ao próximo que vigorava no lugar, inferências que percebemos em alguns trechos do texto coletivo produzido:

> Tinha muita poeira. Não tinha comunicação para falar com os parentes de outros estados. Tínhamos que ir pra Rodoviária do Plano Piloto. Às vezes, o caminhão-pipa não vinha e precisávamos ir pegar água no rio São Bartolomeu. Quando nós chegamos no Paranoá, sofremos muito. O Paranoá se formou fruto de muita luta. A vida era dura. Tinha brigas, mas não eram como as de hoje. Era sofrido, mas era bom! Nós criamos nossos filhos com dificuldades e durante o dia íamos trabalhar e à noite, à luz do luar ou com lanternas, buscávamos a água. Quando lavávamos roupa no rio, ninguém mexia com ninguém, porque todos se conheciam e se respeitavam (Trechos do texto coletivo produzido na sala de aula em 26 abr. 2017).

Os(as) educandos(as) contam que, embora as melhorias de uma cidade urbanizada tenham chegado com toda força e não precisem sair da cidade para resolver mais nada, eles eram mais satisfeitos com o Paranoá de ontem, pois confiavam mais nas pessoas e não tinham medo de sair nas ruas.

> Hoje, nós temos tudo. Nós temos água, luz, telefone, posto de saúde, supermercado, internet e hospital, mesmo que precário atende muitas pessoas. Hoje nós vivemos com medo, pois os bandidos tomam conta da cidade. Assim os ladrões andam soltos e a população presa. A gente

> vive atrás das grades. Antes a gente saía a pé e, hoje, a gente não tem mais coragem (Trechos do texto coletivo produzido no laboratório de informática em 26 abr. 2017).

Ao analisar o texto coletivo produzido pelos(as) estudantes da EJA, um dos participantes do Genpex comentou no Diário de bordo coletivo (2017) que "[...] está muito presente a questão da violência no Paranoá. Estudantes com medo, enjaulados, como disseram. Desses textos já percebemos que a situação-problema--desafio do grupo mais forte é a segurança pública". A intenção da atividade foi contribuir para que os(as) alunos(as) entendessem que a história do local onde vivem tem importante função social, que promove a interação entre o passado e o presente. A história se faz por intermédio da relação de todos com o meio, porque por ela as pessoas compreendem as transformações que aconteceram à sua volta, atuando como testemunhas de um passado em que outrora foram marginalizadas pelo poder, e que hoje são ressignificaram e valorizaram pela experiência, tornando-se sujeitos dessa história.

Considerações finais

Este texto começa abordando os desafios da aproximação escola pública e educação popular no âmbito da educação de jovens e adultos. O artigo evidencia que o uso de tecnologias tem um potencial relevante no contexto da EJA, quando são articuladas à escuta sensível das histórias de vida dos(as) educandos(as), às situações-problemas-desafios e ao texto coletivo.

Os(as) educandos(as) se descobrem como seres capazes, ao utilizarem o computador, possibilitando a descoberta de habilidades que os leva a acreditarem em si mesmos(as). Esse processo é salutar para a elevação da autoestima, do reconhecimento e ressig-

nificação da identidade, processo que ultrapassa o âmbito da sala de aula, e que instaura no(a) educando(a) convicções e esperanças acerca do seu processo de escolarização. A elaboração do livro de histórias de vida e de receitas, seguidos pela "redescoberta dos significados do nome e da história local" são parte do processo de construção de uma prática que acredita "[…] na autoria, na palavra, no processo criativo, na transformação delas mesmas e deles mesmos, na ressignificação da subjetividade-objetividade de cada educando e cada educanda jovem e adulto" (Reis e Sobral, 2017, p. 133).

Referências

BARBIER, René. *A pesquisa-ação.* Brasília: Liber Livro, 2002.

BARROS, José Orlando Rodrigues de. *A significação identitária da escrita do nome de sujeitos da Educação de Jovens e Adultos em uma escola do Paranoá* (monografia). Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

BRASIL. SGPR. *Marco de referência da Educação Popular para as políticas públicas.* Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *A educação popular antes e agora.* Formação de educadores de jovens e adultos. Brasília: Secad/MEC: Unesco, 2008.

COELHO, Suzana Lanna Burnier e CRUZ, Regina Mara Ribeiro. "Limites e possibilidades das tecnologias digitais na Educação de Jovens e Adultos". *Anais eletrônicos*, n. 31; GT18. Caxambu, Minas Gerais. Rio de Janeiro: ANPEd, 2007.

GADOTTI, Moacir." Educação popular e educação ao longo da vida". In BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6*: *tema central e oficinas temáticas.* Brasília: MEC, 2016.

GRACILIANO RAMOS. *Vidas Secas – 70 anos.* Ed. Especial. Rio de Janeiro: Record, 2008.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 52 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_______. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Ed. Unesp, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira e DI PIERRO, Maria Clara. *Preconceito contra o analfabeto.* São Paulo: Cortez, 2007.

JUSTO, Dayane. *O uso do computador na EJA como potencializador do processo de alfabetização e letramento no contexto do projeto de inclusão digital do Genpex* (monografia). Brasília: Universidade de Brasília, 2016.

LAVE, J., WENGER, Étienne. *Situated Learning. Legitimate peripheral participation.* Nova Iorque: Cambridge University Press, 1991.

MENEZES, J. S. *A construção/constituição do texto coletivo para o processo de dessilenciamento do alfabetizando do Paranoá e Itapoã* (monografia). Brasília, UnB, 2013.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.

WENGER, Étienne. *Communities of Practice: learning, meaning, and identity.* Nova Iorque: Cambridge University Press, 1998.

VIEIRA, Maria Clarisse et al. *Educação de jovens e adultos como ato de amor, poder e saber: os desafios do Genpex*. Brasília, Distrito Federal: Fundação Universidade de Brasília, Decanato de Ensino de Graduação, 2015.

VYGOTSKY, Lev S. *Psicologia infantil.* v. IV. Madrid: Visor, 2006.

8

Estudos feministas, EJA e educação profissional: interlocuções acerca da inserção feminina na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Edna Castro de Oliveira
Edna Graça Scopel
Maria José de Resende Ferreira

Introdução

A proposta desse estudo é elucidar algumas reflexões acerca dos desafios da escolarização do público feminino, em específico, das estudantes da educação de jovens e adultos (EJA), inseridas nos cursos profissionalizantes de nível médio ofertados pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) *campus* Vitória.

Esse debate está legitimado pela especificidade da nossa formação histórica, marcado pela persistência da herança de uma sociedade patriarcal que cerceou o acesso das mulheres aos espaços públicos;[1] pelo quadro de exclusão educacional preocupante,

---

1. Referimos aqui acerca da dualidade público X privado – espaços interditados e permitidos, respectivamente, que demarcaram a História das Mulheres, ainda a serem desconstruídos, conforme preconiza Matos (2000).

apontado pelo Censo de 2010, o qual revela que cerca de 9,7% da população feminina brasileira acima de quinze anos é analfabeta e que outras 20% são analfabetas funcionais; e considerando, ainda, o crescimento da presença das mulheres no mercado de trabalho e nas instituições escolares, resultado das transformações conjunturais pelas quais passou a sociedade brasileira (IBGE, 2014).

Tal cenário nos impulsiona para uma leitura mais minuciosa e criteriosa das fontes analisadas, para nos atermos aos tensionamentos e aos desafios que perpassam a inserção das mulheres no mundo do trabalho. Com efeito, quando examinamos os dados informativos e os seus desdobramentos em outras categorias de análises, eles indicam que a inserção feminina no mundo do trabalho acontece de forma precarizada (Hirata, 2002 e Nogueira, 2009) e com o predomínio dos "[...] chamados 'guetos' ocupacionais femininos" (Bruschini e Lombardi, 2007, p. 56).

Diante desse panorama, cresce a discussão sobre a importância da educação das mulheres, especificamente, aquelas pertencentes às camadas populares e com marcas identitárias da EJA (Oliveira et al, 2009), já que elas estão ainda mais vulneráveis ao mundo do trabalho, constituindo, assim, um público destinado ao trabalho informal e/ou precarizado, contribuindo cada vez mais à discriminação e à exploração. Importa reafirmar que a EJA, enquanto modalidade da educação básica, no cenário educacional brasileiro, é um campo que vem buscando se consolidar na pesquisa, se reconfigurando nas políticas públicas e diretrizes educacionais, na formação de educadores/as e intervenções pedagógicas (Machado, 2009 e Paiva, 2009).

Esse quadro introdutório, traçado até então, nos possibilita refletir a respeito dos obstáculos interpostos no percurso formativo das mulheres inseridas na EJA, no que se refere à formação técnica profissionalizante em cursos considerados "tradicionalmente masculinos". Com o intuito de contribuirmos com os estudos

acerca da escolarização feminina na EJA e sua inserção na educação profissional, fazemos interlocução com as/os estudiosas/os do campo das relações sociais de gênero, entrelaçada à reconstituição histórica que articula o processo de constituição da escolarização feminina e sua inserção na educação profissional, sinalizando, ao final, algumas sínteses e reflexões sobre nossos estudos.

Relações de gênero e escolarização feminina: historicidade e problematização do itinerário formativo na educação profissional

As atuais abordagens feministas pós-estruturalistas, com a intenção de ressignificar a construção social de gênero e problematizar acerca da natureza biológica universalizável do corpo e do sexo, defendem que a questão do gênero deve ser discutida num sentido amplo. Busca englobar todas as formas de construção social e linguística que diferenciem mulheres de homens, afastando-se, portanto, daquelas vertentes que tratam o corpo humano como uma entidade biológica, sem distinguir e separá-lo como corpo dotado de sexo, gênero e sexualidade.

Compreendemos que essas são categorias de análise construídas socialmente e que o ser e o estar no mundo, seja como homem ou como mulher, não é fato apenas natural e biologicamente determinado, mas que pertence à ordem do social e do cultural. Buscamos, por meio das concepções acerca das relações de gênero, discutir as relações de poder em que as diferenças e as desigualdades são criadas, vivenciadas e legitimadas. O que pressupõe que o desempenho dos papéis femininos vai se alterar no decorrer do processo histórico, em diferentes espaços e tempos e em função de outras determinações sociais como classe e raça, entre outras variáveis. Dessa forma, ao pensar as dimensões de que esse conceito se revestiu na teorização social, cultural e política

na contemporaneidade, torna-se impossível ignorar as relações de gênero e de sexualidade intrínsecas no cenário socioeducacional (Meyer et al., 2004).

Observa-se, ao longo da história, que a escolarização feminina desde os primórdios da colonização, sob a responsabilidade da Companhia de Jesus, foi direcionada para a instrumentalização dos aspectos elementares como a leitura e a escrita. Nesses espaços educativos, ensinavam-se também música, canto e trabalho doméstico como coser e bordar, para um baixo número de mulheres (Algranti, 2000 e Silva, 2004). Acrescenta-se que, mesmo depois do processo de laicização da educação, a instrução feminina pouco mudou (Veiga, 2007).

Com a crescente complexidade e diversidade das relações sociais e de trabalho durante a constituição do Estado nacional brasileiro no século XIX, ainda não havia no Brasil uma política de educação sistemática e planejada (Veiga, 2007). A Constituição de 1824 colocava a instrução primária como gratuita para todos os cidadãos. Reconhecia-se, nesse documento legal, a necessidade da instrução feminina; o projeto de ensino esboçado, contudo, apresentava-se com nítidas diferenças em relação aos currículos (Vilela, 2000).

O Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil também atuou em favor do ensino profissional. Iniciava-se uma nova organização à aprendizagem de ofícios e, entre outras regulamentações, destacava-se a "[...] obrigatoriedade, por parte das meninas, da aprendizagem de costura e bordados" (Fonseca, 1961, p. 128). Essa oferta, durante o Império, fazia-se por meio da iniciativa privada e da pública, em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios (Manfredi, 2002) e nas Casas de Educandos Artífices, criadas entre 1840 e 1856 por dez governos provinciais (Cunha, 2000).

Durante todo este período, segundo Manfredi (2002), as práticas educativas, oficiais ou privadas refletiam as concepções assis-

tencialista, compensatória e disciplinadora. E nesse sentido, vão legitimar a estrutura social excludente, patriarcal e escravocrata, e delinear os espaços de escolarização "permitidos" às mulheres. A esse propósito, também inferimos a diferenciação entre o espaço público e o privado — ou seja, na delimitação entre o mundo masculino e o feminino que interditou e/ou regulamentou a vida das mulheres da elite e das camadas populares, brancas, nativas ou negras (livres ou não). Essa delimitação ocorria uma vez porque, nos estabelecimentos de ensino profissionalizante dos principais centros urbanos à época, os cursos destinados ao atendimento do público feminino são orientados no sentido de prepará-las para funções "consideradas adequadas ao seu perfil", cujas atividades irão reforçar sua atuação no mundo privado e doméstico ou, ainda, com tarefas similares às quais já desempenhavam.

Na transição para o regime republicano, disseminam-se inúmeras instituições de preservação e assistência à infância e de ensino de ofício, como a criação de dezenove Escolas Federais de Aprendizes e Artífices instaladas nas capitais dos estados. Formava-se assim, na concepção de Cunha (2000a), um sistema escolar distinto das demais instituições de ensino profissional já existentes. E, mesmo diante de tantas dificuldades, veio a se consolidar como um modelo de ensino técnico-profissional no Brasil e no primeiro sistema educacional de abrangência nacional (Cunha, 2000a).

Não obstante, em relação à inserção das mulheres, constatamos que, apesar de não haver proibição explícita de frequentarem as escolas oficiais, Nader (2001) esclarece que as ausências de condições materiais e de verbas para a ampliação da rede escolar foram os argumentos usados para neutralizar a grande pressão da solicitação de matrículas femininas. Contudo, esses argumentos, pondera a autora, não conseguiram afastar de todo o interesse das mulheres para a escolarização formal, mesmo considerando a

diferenciação entre a oferta de cursos para distintos públicos, que as direcionava às práticas educativas profissionais similares ao exercício das atividades domésticas. Dessa forma, o acesso da mulher à educação não rompia com o padrão de comportamento masculino, persistindo uma resistência quanto às carreiras profissionais, com exceção do magistério e da enfermagem (Silva, 2004).

Na esfera educacional, durante a fase do Estado Novo (1937-1945), foram empreendidas outras reformas do ensino — Leis Orgânicas do Ensino. Essas alterações legais reforçaram a dualidade educacional já existente, uma vez que o sistema oficial oferecia cursos de formação de maior durabilidade e que "classificava" socialmente, objetivando atender as elites e os grupos médios que não estavam interessados no ensino profissionalizante de grau médio (Machado, 1989 e Küenzer, 1998). Esse dualismo estrutural, por sua vez, refletia e reforçava também os preconceitos culturais contra o gênero feminino. As mulheres eram encaminhadas para estabelecimentos de ensino de frequência feminina, de acordo com a recomendação da lei, para o aprendizado de atividades "inerentes a sua condição" (Fonseca, 1961).

A partir da década de 1970, novas reformas na área educacional garantiram a maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário, por meio da equivalência. Nesse período, as possibilidades de as mulheres exercerem diversas profissões foram consolidadas, embora ainda coexistissem guetos profissionais ratificados pelas campanhas intensivas empreendidas, em anos anteriores, de organizações patronais a respeito das funções as quais elas deviam desempenhar (Weinstein, 2000).

O crescimento da presença feminina no mercado de trabalho demandou a necessidade de melhor preparo profissional, o que impulsionou a expansão dos cursos superiores, notadamente nas áreas de ciências humanas e sociais (Silva, 2004). A autora

ainda ressalta que o preconceito contra a presença feminina nas escolas mais importantes, de direito ou engenharia, ainda era muito grande. Era natural, portanto, que se dirigissem predominantemente para determinados cursos, que as conduziam para as "profissões femininas", a exemplo do magistério. Desse modo, evidencia-se que a discriminação se deslocou: deixou de ser exercida pelo impedimento de frequentar a escola e passou a ser feita pelo impedimento do acesso a certos cursos (considerados masculinos), ofertados no ensino superior.

As últimas décadas do século XX e as primeiras do século XXI foram marcadas por um período de mudanças, tanto para o cenário educacional quanto para a visibilidade das questões acerca do gênero feminino.[2] Obviamente, isso trouxe reflexos para a sociedade, para a educação geral, notadamente para o ensino profissionalizante, que acompanhou as transformações que se processavam em todo o país, com a ampliação do espaço para a formação profissional na área industrial.

O que se verifica, a partir de meados da década de 1990, é a disputa pela sociedade civil, em torno das concepções educacionais expressas na nova Lei de Diretrizes e Bases, aprovada entre tensões sob o n. 9.394/96 (Brasil, 1996). Ao se adequarem ao novo marco legal, as antigas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e afiliadas e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET, atuais Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, IF) extinguiram os conhecimentos da formação geral em seus cursos técnicos, desvinculando o ensino médio do técnico, recompondo a dualidade educacional, por meio do Decreto n. 2.208/1997 (Brasil, 1997).

É nesse cenário político de disputas e tensões de projetos societários que, desde 2001, o IFES *campus* Vitória vem atendendo ao público da EJA com uma proposta de escolarização e de

2. Materializada na Constituição de 1988 (Bruschini, 2000).

qualificação profissional, com a oportunidade de matriculá-lo em um dos cursos técnicos de nível médio, quando da conclusão da educação básica (Ferreira et al., 2011). No governo Lula abriu-se a possibilidade legal da oferta integrada entre educação profissional e educação geral no âmbito do ensino médio. Foi por meio desse movimento que se aprovou o Decreto n. 5.478/2005 (Brasil, 2005), posteriormente atualizado pelo Decreto n. 5.840/2006 (Brasil, 2006), que instituiu o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

A inserção feminina na Rede Federal no Espírito Santo: aproximações do processo histórico e a conjuntura atual

Numa tentativa de contextualizar a trajetória da escolarização feminina na região capixaba, buscamos situar a atuação do espaço técnico profissionalizante, hoje denominado IFES. A implantação dessa escola aconteceu no bojo da criação, em 1909, das Escolas de Aprendizes e Artífices, em cada unidade da Federação, e foi inaugurada em 1910. Estudiosos do campo da educação profissional elencam uma série de problemas sobre a inadequação desse sistema de escolas de aprendizes artífices à dinâmica do processo de industrialização que se desenvolvia no país (ETFES, 1979 e Santos, 2000).

Nessa mesma linha de estudos no campo da educação profissional, atrelada à discussão de gênero, Ferreira (2003) em suas pesquisas sobre a inserção das mulheres nos cursos técnicos de eletrotécnica e de mecânica da instituição, rastreia, por meio de diversas fontes documentais e de estudos acadêmicos concernentes à rede de escolas técnicas, vestígios da presença feminina nessa modalidade educacional.

Na instituição espírito-santense foi possível localizar vestígios da presença das capixabas, nos estudos de Ferreira (2003), de Pin-

to (2006) e de Lima (2010). Segundo Ferreira (2003), em 1971, a escola, com o objetivo de adequar-se à mudança na legislação educacional, passou a oferecer um número maior de matrículas para o 2.º grau[3] técnico e regulamentou a abertura de matrícula para mulheres, determinada pela legislação.[4]

A mesma autora afirma que, na documentação analisada (Acervo do CEFETES, 2003; Lima, 2011), foram encontrados registros de matrículas desse público, nos cursos técnicos, a partir de 1970, para edificações, estradas, agrimensura, eletrotécnica, mecânica e metalurgia. Entretanto, estudos de Lima (2010; 2011) indicam a presença feminina, já nos anos de 1940, em cursos de alfaiataria, tipografia e encadernação.

Pinto (2006) também aponta registros da presença de mulheres na década de 1950 e destaca que essas matrículas estavam condicionadas ao curso de alfaiataria. Outras fontes documentais indicam também os cursos de tipografia e encadernação; assim, a legislação, à época, abria outras possibilidades para a profissionalização feminina, embora ainda a direcionando no que diz respeito ao que era "apropriado" para este segmento.

Instigadas pelas leituras dessas fontes primárias e pelas pesquisas acadêmicas, debruçamo-nos sobre os dados de matrículas das educandas da EJA do IFES *campus* Vitória e, em destaque, do curso técnico de metalurgia, no período de 2010 a 2015. Depreendemos que no primeiro semestre de 2015, o total de discentes matriculados nesse curso é de 239;[5] desses, 162 são do sexo masculino e 77 do feminino. Isso mostra que a proporção de mu-

---

3. Nomeação do atual ensino médio, pela Lei n. 5.692/1971.

4. No registro à época da Ata do Conselho de Professores, datada do ano de 1971, o diretor comunica essa decisão: "O Sr. Presidente informa que no próximo ano será livre a escolha para o elemento feminino, pois não podemos alterar um dispositivo constitucional" (Acervo do CEFETES, 2003).

5. Esse quantitativo corresponde ao total de matriculados em todos os períodos do curso de

lheres matriculadas no curso é de 32%, enquanto 68 % das matrículas atendem o público masculino. Os números apontam um quantitativo inexpressivo das estudantes inseridas nesse curso[6] e vêm corroborar nossas inquietações a respeito das determinações sociais das relações de gênero que interditam a inserção feminina nos espaços educacionais de profissionalização e no mundo do trabalho, considerados "redutos masculinos". Destacamos para efeito de comparação de dados que, no mesmo período, o total de matrículas em todos os cursos da EJA desse *campus* teve uma proporção de 52% das matrículas para o público feminino e 48% para o masculino.

Perante as reflexões postas até então, nossas inquietações se avolumam quando nos atentamos para a realidade da implementação do Proeja na Rede Federal (Machado, 2011), e em atenção maior ao *campus* Vitória, *locus* de nossa discussão. Estudos e pesquisas acadêmicas, advindos da parceria interinstitucional UFES/IFES[7], inferem sobre os desafios de inserção do/as estudantes da EJA nessa instituição referenciada na sociedade capixaba como de excelência.

Essas pesquisas apresentam relatos substanciais de preconceito e de exclusão, sinalizando o "não lugar" da EJA nos IFES, e são corroboradas pela documentação produzida pelos grupos de pesquisa já indicados, bem como pelos depoimentos trazidos por gestores/as, docentes e discentes imerso/as no cotidiano escolar,

---

metalurgia que ingressaram no curso entre 2010/01 e 2015/01. Fonte: Sistema Acadêmico/IFES (2015).

6. O curso de Metalurgia é o único, dentre aqueles ofertados para a EJA nesse *campus*, na área direta de atuação industrial. Esse fato justifica o interesse em dar ênfase a esse curso específico na discussão proposta. Destacamos que os cursos ofertados para a EJA no *campus* Vitória são: Segurança do Trabalho (vespertino), Metalurgia, Edificações (em processo de extinção), Guia de Turismo e Qualificação profissional em Cadista para construção civil, todos no período noturno.

7. Configurada pelo grupo de pesquisa Capes/Setec/Proeja (2006a) com sua continuidade pela rede Observatório da Educação UFG/UFES/UnB (2012).

em momentos ímpar, como as reuniões pedagógicas, os conselhos de classe e inclusive nos Fóruns de EJA do Espírito Santo. Essas questões, se analisadas na perspectiva das relações de gênero, agravam ainda mais a problematização mote desse texto, uma vez que o público feminino é maioria no quantitativo total de matrículas da EJA. Se considerarmos outras variáveis, temos um percentual significativo de mulheres acima de 25 anos responsáveis pelo trabalho produtivo e reprodutivo nos seus domicílios.[8]

Outro destaque que merece reflexão, neste estudo, é a constante ameaça de extinção do curso de metalurgia pela coordenaria desse curso. Num momento de inserção orgânica da EJA no organograma do *campus* Vitória e de monitoramento de novo curso, ofertado pela coordenadoria do Curso Técnico em Guia de Turismo na modalidade EJA, há um esforço de construção coletiva junto à coordenadoria do Proeja, com docentes lotados/as nessa coordenação e empenhados/as nos estudos da EJA para maior qualificação dessa oferta.

Nesse contexto, as ações da coordenadoria de Metalurgia representam um total despropósito e um retrocesso, considerando as legislações vigentes (Brasil, 2006 e 2008) e o compromisso dessa instituição pública para com a sociedade capixaba. Destacamos, outrossim, que as ameaças de fechamento do curso de metalurgia não só expressam o desrespeito e a falta de compromisso com a educação de milhares de jovens e adultos desse país, como também a interdição do público feminino para atuação na área industrial, caracterizada até então pela predominância masculina. Interdição essa que, historicamente, vem acontecendo desde a implantação da educação profissional, apontada e denunciada neste trabalho.

8. Fonte: Sistema Acadêmico – IFES (2017).

Considerações finais

Historicamente, o trânsito das mulheres da esfera privada para a pública deu-se mediante o processo formal de escolarização. Assim, a escola, enquanto instituição, foi preponderante para o segmento feminino superar as barreiras impostas pelas determinações sociais das relações de gênero a que secularmente vem sendo submetido. Deve-se destacar, no entanto, o acesso restrito a essa escolarização, devido à seleção do currículo e de cursos e seu direcionamento, no que concerne à educação profissional, às atividades similares "ao seu universo doméstico".

Denotamos várias determinações sociais que, ao longo da história, produziram a interdição da escolarização das mulheres, e que há ainda resquícios da divisão sexual do trabalho que se foi configurando quando da constituição dos papéis sociais na sociedade patriarcal. Embora notemos a progressiva expansão da participação da mulher no mundo do trabalho, essas ocupações nem sempre têm ocorrido de forma justa e igualitária, apontando os resquícios dessa cultura patriarcal. Por isso, acreditamos que não há como discutir sobre trabalho feminino se não for por meio da mediação da categoria gênero e via processos educativos, que possam mudar a ordem sustentada na subordinação e na dependência desse segmento populacional.

Inferimos que a conclusão do processo de escolaridade, em qualquer modalidade de educação, é requisito fundamental para o crescimento das mulheres em todas as esferas sociais. É necessário garantir a oportunidade de uma educação de qualidade tanto para as/os meninas/os quanto para a população de jovens e de adultos/as deste país. Considerar, portanto, que na educação escolar coexistem diferenças nas relações de gênero, assim como de classe e étnico-racial, configura-se uma abordagem necessária nas pesquisas educacionais, em uma sociedade diferenciada quanto

ao acesso à educação, à cultura e aos bens materiais. Ao se adotar um recorte de gênero nas análises educacionais, é possível edificar novas formas de pensamento isentas de diferenciação sexista, o que levará a práticas pedagógicas e sociais compatíveis com a nova posição do gênero feminino no mundo atual.

Referências

ALGRANTI, Leila Mezan. "Mulheres enclausuradas no Brasil Colonial". In HOLANDA, H. Buarque de e CAPELATO, Maria H. Rolin (orgs.). *Relações de gênero e diversidades culturais nas Américas*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura; São Paulo: EDUSP, 2000.

BRASIL. *Lei n. 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Brasília, Distrito Federal: Congresso Nacional. 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 5 abr. 2018.

_______. Congresso Nacional. *Decreto n. 2.208 de 1997*. Disponível em: http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 5 mar. 2017.

_______. *Decreto n. 5.478 de 23 de junho de 2005.* Disponível em: http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 5 mar. 2017.

_______. *Decreto n. 5.840 de 13 de julho de 2006.* Disponível em: http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 5 mar. 2017.

_______. Edital Proeja/Capes/Setec n. 037/2006. Brasília: MEC/Setec, 2006a.

_______. *Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008. Seção 1, p. 01. Disponível em: http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei11.892.pdf. Acesso em 5 jan. 2018.

BRUSCHINI, Maria Cristina A. e LOMBARDI, M. Rosa. "Trabalho, educação e rendimentos das mulheres no Brasil em anos recentes". In HIRATA, Helena e SEGNINI, Liliana. *Organização, trabalho e gênero* (orgs.). São Paulo: Ed. Senac São Paulo, 2007.

BRUSCHINI, Maria Cristina A. e LOMBARDI, M. Rosa (org.). *Articulação, trabalho e família: famílias urbanas de baixa renda e políticas de apoio às trabalhadoras*. São Paulo: FCC/DPE, 2000.

CAPES/SIAPES. *Programa Observatório da Educação:* rede UFG, UFES, UnB. SICAPES13769 – OBEDUC/CAPES/INEP, 2012.

CUNHA, Luís A. C. R. *O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, Distrito Federal: Flacso, 2000.

______. *O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização*. São Paulo: Ed. UNESP; Brasília, Distrito Federal: Flacso, 2000a.

ETFES. "Coordenadoria de Planejamento e Assessoria". *O Visgo Eteviano*. Vitória: ETFES, 1979.

FERREIRA, Eliza B. et al. "A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições". *Cadernos de Pesquisa em Educação,* v. 17. n. 35, Vitória: PPGE/UFES, 2011.

FERREIRA, Maria José de R. *A inserção feminina na formação técnico-profissional: proposta de um programa estratégico para implementar sua participação nos cursos de Mecânica e de Eletrotécnica no CEFETES* (dissertação). Centro Federal de Educação Tecnológica, Vitória, 2003.

FONSECA, Celso S. *História do ensino industrial no Brasil,* v. 01. Rio de Janeiro: SENAI, 1961.

HIRATA, Helena. *Nova divisão sexual do trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade*. São Paulo: Boitempo, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *PNAD Contínua 2014*. Disponível em http://www.ibge.gov.br. Acesso em 30 mar. 2017.

KÜENZER, Acácia. *Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal.* São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Marcelo. *Memória e imagens do IFES: cronologia, digitalização e transcrição das principais fontes historiográficas da EAAES ao CEFETES*. Vitória: Ed. Autor, 2011.

_______. *O desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a formação profissional*. Vitória: Ed. Autor, 2010.

MACHADO, L. R. de S. *Educação e divisão social do trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MACHADO, M. Margarida. "A educação de jovens e adultos no Brasil pós Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública". *Em Aberto*, v. 22, p. 17, Brasília, nov. 2009.

_______. "Avaliação da produção das pesquisas sobre o Proeja: impactos da implementação do programa". 34ª Reunião Anual da ANPEd, 2011. (mimeo)

MANFREDI, Silvia M. *A educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.

MATOS, Maria Izilda S. de. *Por uma história da mulher.* Bauru, São Paulo: EDUSC, 2000.

MEYER, Dagmar Estermann et al. *Gênero, sexualidade e educação: "olhares" sobre algumas das perspectivas teórico-metodológicas que instituem um novo G. E.* Rio de Janeiro: ANPEd/UFRJ, 2004.

NADER, Maria Beatriz. *Mulher: do destino biológico ao destino social.* 2 ed. Vitória: DUFES/Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2001.

NOGUEIRA, Cláudia M. "As metamorfoses da divisão sexual do trabalho". In NAVARRO, Vera L. e PADILHA, Valquíria. *Retratos do trabalho no Brasil.* Uberlândia: EdUfu, 2009.

OLIVEIRA, Edna C. de et al. "Sujeitos da educação de jovens e adultos no Proeja". *Simpósio Brasileiro Congresso Interamericano de Política e Administração da Educação 2009.* Anais, v. 8, pp. 11-22. Vitória, [s. n.], 2009.

PAIVA, Jane. "Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças". In OLIVEIRA, Inês Barbosa de e PAIVA, Jane (orgs.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.

PINTO, Antônio Henrique. *Educação matemática e formação para o trabalho*: *práticas escolares na escola técnica de Vitória de 1960 a 1990* (tese). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo: 2006.

SANTOS, J. Alves dos. "A trajetória da educação profissional". In LOPES, Eliane Marta Teixeira et al (orgs.). *500 anos de Educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Maria Beatriz Nizza. "A educação da mulher e da criança no Brasil Colônia". In STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria H. Câmara (orgs.). *Histórias e memórias da educação no Brasil*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. *História da educação.* São Paulo: Ática, 2007.

VILLELA, Heloísa de O. S. "O mestre-escola e a professora". In LOPES, Eliane Marta Teixeira et al (orgs.). *500 anos de educação no Brasil.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WEINSTEIN, Bárbara. *(Re)Formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964)*. São Paulo: Cortez: CDAPH-IFAN, 2000.

9

Gênero, sexualidade e envelhecimento: miradas pós-críticas em educação

Fernando Pocahy

Múltiplos discursos e uma trama complexa de sujeitos sociais e instituições participam das disputas sobre os significados e as políticas em torno do envelhecimento no Brasil na atualidade.[1] Apesar de alguns esforços associativos, vasta e diversificada pesquisa acadêmica,[2] além de ações governamentais variadas (hoje em franca derrocada), poucas são as certezas sobre os rumos da velhice nos múltiplos Brasis de hoje.

Das poucas garantias que temos para um cenário de incertezas, aponta apenas aquela garantia de que somos um país cuja população alcança longevidade a passos largos, tendo a expectativa de vida atingido atualmente a faixa de 75,44 anos (média geral, incluindo-se homens e mulheres), quando há menos de quinze anos estimavam-se os 69,83 anos para a média nacional (IBGE, 2016). Em 2000, o percentual de pessoas acima de 65 anos no Brasil era de 6%. Em 2017, chegamos a 8%.

---

1. Este trabalho está situado no campo de problematizações que venho empreendendo a partir de projetos de pesquisa financiados pelo CNPq (Edital Ciências Humanas e Sociais, 2015-17); pela Faperj (JCNE, 2014-18) e através do Incentivo à Produção Científica, Técnica e Artística (Prociência 2015-18).

2. Especialmente em relação aos estudos de gênero e envelhecimento, já no final dos anos 1980 observa-se produção importante (Debert e Doll, 2005).

Uma primeira e rápida interpretação sobre esse cenário e sobre os dados demográficos vem sendo amplamente difundida nos seguintes termos: o número de pessoas idosas no Brasil avança em proporções geométricas com impacto social e econômico. Os tecnocratas e os golpistas da previdência adoram essa enunciação, mas não aceitam abrir os sentidos das palavras "social", tampouco arriscar o significante "econômico".

Assim sendo tal racionalidade a disputar hegemonia, outra chave analítica (minoritária) diria que nossas respostas governamentais vêm sendo simplificadas pela aritmética neoliberal, cujo cálculo perverso é infla(ma)do de enunciações a culpabilizar e excluir a população idosa, através do sequestro de direitos.

A cada dia e a cada nova tentativa de "reforma" sobre as políticas de previdência e assistência a idosas e a idosos, ampliam-se ataques à cidadania de pessoas que fizeram de nós um país complexo e rico em suas diversas culturas, sua história, seu patrimônio público. Impacto também sobre os desafios educacionais, pois certamente uma população longeva requererá novas apostas em termos de políticas públicas em educação, trabalho, assistência…

No entanto, diante da certeza de que os índices de longevidade se encontram cada vez mais crescentes, equiparando o quantitativo de idosas/os à presença de jovens (assim como em outros países em desenvolvimento — no Brasil, o número de idosos equipara-se já ao número de crianças nos lares), a emergência da população de pessoas "velhas" não exporia apenas os efeitos estruturais de um suposto peso ao sistema previdenciário ou outras mazelas da racionalidade economicista — como aquelas que impõem custos pesados à saúde ou à assistência, por exemplo. A trama do envelhecimento é mais complexa que aquela do cálculo estatístico (a ciência estatística) governamental neoliberal, muito embora a inclua.

A *razão de Estado,* explicitamente amante do neoliberalismo, é, antes de tudo, uma política de subjetivação e indica como nos

governamos a nós mesmas/mesmos diante das formas de governamento (Foucault, 1984) — a forma como cada um/a conduz a si mesmo, diante do governo de outrem, seja este outrem sujeito ou instituição. Os resíduos dessa subjetivação podem ser encontrados no profundo desprezo cultural pela velhice e ao ódio à diversidade, capturados ainda pela noção de jovialidade como estilo de vida normativo e a ser vivido por toda a vida e como sinônimo de uma vida bem-sucedida — de tal forma bem-sucedida que não oneraria o Estado. No entanto, um parêntese na crítica geracional: a palavra jovialidade aqui é paradoxalmente usada, pois ao mesmo tempo em que se exalta a plástica e a vitalidade juvenil, não restam formas de controle, tutela e precarização das juventudes, sobretudo aquelas marcadas por classe e raça… ampliada agonia em outras intersecções de marcadores, como diversidade de gênero e sexual, localidade etc.

Efetivamente sabemos que não somos "naturalmente" dotados do desprezo pela velhice. Nesta mesma posicionalidade, é evidente que nós aprendemos isso no jogo da cultura — em nossas instituições (como na escola, por exemplo), práticas culturais (tv, cinema, literatura, música, desporto, mídias) e, sobretudo, a partir das políticas de governo (e suas campanhas). Ressalto que educação escolar e políticas públicas de governo são tomadas como políticas de subjetivação. E, por isso, aproveito para colocar em questão: o que ensinamos-aprendemos na escola sobre envelhecimento? O que nossos artefatos culturais — currículo, por exemplo – dizem/fazem falar sobre a marca geracional da velhice? Ainda aquela representação doce e asséptica da vovó ou do vovô? Sem marca racial, regional, deficiência, gênero, sexualidade etc. Quais posições de sujeito são engendradas no currículo escolar (currículo vivido, prática de significação cotidiana), por exemplo, em que as representações da velhice tomem sentidos reais e mais próximos da vida das pessoas — de carne e osso? Que condutas e

contracondutas se estabelecem no jogo da produção de subjetividades marcadas por gênero, raça, idade, localidade etc.?

Compreendo que educar envolve outros processos e instâncias da sociedade, incluídos aqui o cinema, a literatura, as políticas públicas, as quais funcionam através de “processos educativos [que] envolvem estratégias sutis e refinadas de naturalização que precisam ser reconhecidas e problematizadas” (Meyer, 2012, p. 17). Essa compreensão nos leva a problematizar a articulação estreita entre razão econômica como elemento de orquestração de uma (bio)norma e de uma política de abjeção (de exclusão do campo representacional do possível) em nossa cultura.

Isto é, a produção do desprezível, do ignóbil, está intrinsecamente relacionada aos jogos de verdade que forjam e ficcionam/fabricam realidades, desejos, modos de ser, através de uma racionalidade econômica, produzida e que se produz notadamente desde a noção forjada de um indivíduo útil, dócil e produtivo em interpelações cotidianas. E, por ser cotidiana, certamente, vê-se em possibilidade de recusar, negociar, reinventar-se… em múltiplas e inusitadas táticas, trampolinagens nas representações-vida.

Mas a interpelação está aí, e se ela efetivamente não tem o poder de nos paralisar ou capturar de uma vez por todas, ela nos convoca em agência — não como aquilo do qual supostamente seríamos natural ou essencialmente dotados/as, mas naquilo que se coloca como o dentro-fora — exterior constitutivo — que nos colocaria em posição de agir. Contingência discursiva produzindo afecções, dobras — éticas, estéticas e políticas.

Diante da incerteza sobre como se dariam essas *aprendizagens-ensinanças* e de como se arranjariam os termos discursivos dos jogos de interpelação ao produzirem posições de sujeito, nossos desafios na pesquisa acadêmica em educação se deslocam das noções clássicas de lugares localizados para ensinar e aprender. É, portanto, da alçada da educação contribuir para as formas de

problematização de questões como o envelhecimento, como uma experiência política e cultural, assim como o são gênero, raça, sexualidade que se aprende-ensina em diversos espaços-tempos da vida, no/com o cotidiano.

Deito meu pensamento com o desassossego e com as provocações que duvidam, questionam, duelam, rasuram o envelhecimento como produto de um argumento científico estreitado pelo campo biológico ou de essencialismos teóricos e afirmo que problematizações éticas, políticas e estéticas funcionam aqui na articulação entre envelhecimento e educação como modo específico (e não geral) para que possamos interrogar pelo tom dogmático de certas formas de produzir conhecimento, assumindo um movimento avesso aos de "funcionários da verdade", como diz Foucault (1996). Isto é, uma posição que tensiona e se insere no debate das/com as políticas de conhecimento e seus processos de subjetivação no âmbito da cultura. E entendo que, de forma articulada, e como questão mesma da cultura que estamos produzindo para nosso tempo, há uma racionalidade econômica sobre a velhice que investe em simplificações sobre os processos que nos produzem naquilo que pensamos e dizemos ser.

Nossas perguntas sobre o envelhecimento e a educação se colocam, assim, desde miradas pós-críticas (Meyer, 2012) comprometidas com a posicionalidade produzida pelas alianças com o campo dos estudos de gênero, raça e sexualidade em uma mirada interseccional (acompanhando os pontos de interpelação sobre as posições que os sujeitos ocupam). Uma esteira de tensionamentos de determinados códigos de dominação e, ao mesmo tempo, uma política de assunção de certos modos de desver o mundo (como diria Manoel de Barros).

Aqui, "modos de (des)ver", no plural, é romper com uma leitura totalizadora, com uma verdade sobre a vida. Isso significa colocar em movimento a pergunta de Donna Haraway (1995, p. 25),

quando aborda os saberes localizados, questionando-se: “com o sangue de quem foram feitos os meus olhos?”

Fujo, assim, da vulgata pergunta sobre quem paga a conta da previdência (como se esses/as idosos/as já não tivessem o feito e como se nós não estivéssemos contribuindo substancialmente para isso). Nossos problemas com o envelhecimento têm “sangue nos olhos”. E, por isso, visibilizamos os caminhos mais ardilosos e sutis de seu trato contemporâneo no atual estado de exceção em que nos encontramos, pois são veiculados de forma difusa em um jogo enunciativo perverso. Jogo esse que é sempre prolixo em afirmar que a velhice é algo desprezível, mas que pode ser também uma fonte para as práticas de consumo em uma rede diferenciada (serviços, tratamentos, processos educacionais etc.). Isto é, na trama de gestão da vida através do controle das suas idades/fases, somos apresentadas/os a um amplo cardápio para bem-viver a velhice (e todas as outras fases da vida, certamente) ou, em outros termos, para recusarmo-nos aos antigos modos de envelhecer. Mas isso corresponde a qual estrato da população?

As novas e emergentes representações sobre as pessoas idosas convivem com os antigos dilemas de uma fase da vida considerada problema social e familiar, associada aos possíveis altos custos com a saúde que a velhice “mal planejada” e/ou os supostos infortúnios das crises intergeracionais trariam.

Se o cálculo passa a incluir a obrigação de envelhecermos bem e com saúde, o resultado de qualquer recusa à biopolítica geracional imputaria a culpa por todo e qualquer um de seus infortúnios às/aos que não construíram uma vida saudável. Assim, dizem, então, os baluartes da (bio)política neoliberal: que paguem o preço da displicência com seus erros do passado.

Diante de uma racionalidade biopolítica emergente no cenário contemporâneo e de suas novas demandas culturais e tecnológicas (cabe dizer que a tecnologia é um produto cultural),

o corpo passa a ser emblemático da disputa social pelos significados atribuídos a lugares e espaços-tempos por onde a velhice pode ou não ser concebida.

As evidências de nossa "aparência geracional" nos movimentariam constantemente no jogo da interpelação sobre o que poderia ou não uma pessoa com a idade que leva/aparenta. Isto é, o corpo faz-se tela das disputas culturais e políticas em torno dos estilos de bem-viver (não somente em relação às/aos idosas/os, mas também às infâncias, às juventudes...).

Se, em muitas instâncias de nossa cultura, o corpo idoso permanece exposto à tutela e à vigilância, de outra parte é convidado a dar mais de si, tanto na cama (no sexo) quanto nos roteiros de viagens, academias, clubes e diante da nova cosmética do envelhecimento (ao que estamos entendendo como o conjunto de práticas de re/vitalização do corpo, que incluem novas imagens corporais do envelhecimento, inspiradas nos modelos juvenilizados).

Junto a isso, é convocado a seguir trabalhando mais tempo — como propõe o atual projeto governamental que subtrai direitos, a partir de uma reforma previdenciária de princípios ultraneoliberais. As campanhas e imagens dessa discussão são apelativas à ideia de que a velhice contemporânea seria mais ativa e saudável e que as pessoas teriam condições de exercer o trabalho por mais tempo, como mostram imagens da Revista Veja trazendo em capa Mick Jagger envelhecendo de um jeito considerado "ativo" e energético... Talvez, se ele fosse cortador de cana ou professora da rede básica pública no Brasil, não chegaria aos cinquenta anos sem ter passado por muitas dificuldades de saúde.

De toda sorte, Guita Debert e Johannes Doll (2005) alertam sobre as formas de gestão da velhice que incidem sobre uma recategorização do envelhecimento: indicando jovens idosos, idosos e idosos velhos. Teríamos não mais uma terceira idade, mas uma quarta, quinta... e quanto mais adiantada, mais dramática a

situação, porque não sabemos o que fazer com sujeitos que apresentam restrições cognitivas e de mobilidade, por exemplo.

Diante disso, estou convencido de que a presença de pessoas idosas redefine os termos em que uma sociedade pode ser pensada, inclusive nos ensinando novas formas de construir racionalidades econômicas e de reescrever as políticas de Estado. Arrisco dizer que o “fio da navalha” dessa nova realidade social é amolado na pedra fundamental amalgamada por violências e exclusão históricas que nos definem como uma nação de muitas faces de desigualdades, onde ainda hoje algumas vidas são posicionadas como dignas e merecedoras de serem vividas e outras não.

Há certo consenso de que somos uma sociedade idosofóbica, mas essa forma de abjeção e ódios assume mais consistência articulada aos discursos sexistas e racistas e desde a regionalidade por onde o discurso se (re)territorializa. Talvez, por isso, não se reconheça a violência a que estão submetidos travestis, transexuais, lésbicas, gays e bissexuais idosas/os, pessoas vivendo o avesso da dignidade humana — não sujeitos, vidas que não importam. Vidas como a de travestis que muito dificilmente conhecem a velhice, pois são mortas em média aos 35 anos.

Vidas interpeladas como abjetas, vidas precárias (Butler, 2005). A sociedade brasileira tutela, humilha e constrange as pessoas na velhice e mais violentamente ainda a partir da intersecção com os marcadores de raça, classe, deficiência, local/região de moradia, gênero e sexualidade ou promove a velhice, a partir do reverso desses marcadores. Assim, reforçam-se as marcas da heteronormatividade (Louro, 2009) e da branquitude na experiência do envelhecimento, interseccionadas com outros marcadores de identidade e diferença, tornados marcadores de desigualdade.

Em nossa nação, supostamente alegre e disposta, mas nada cordial, abaixo da linha abissal do Equador o diferente é sempre o outro — é onde as diferenças tendem a ser neutralizadas, tornadas desigualdades.

Porém, se as imagens da velhice portam marcas evidentes do preconceito, discriminação e seguem tuteladas por hierarquias sociais, elas também vêm acompanhadas de resistências que desafiam as práticas regulatórias e as representações normativas. Algumas problematizações acionadas no campo da pesquisa em ciências humanas e sociais brasileira vêm se esforçando para a compreensão dos processos de significação e práticas sociais envolvendo a aprendizagem e o ensino dos modos de ser idoso e de ser idosa, acompanhando a agonística social e cultural que define a velhice (aqui especialmente na relação com a diversidade sexual e de gênero).

Estes esforços parecem estar bastante atentos à produção discursiva da exclusão e às negociações colocadas em marcha nas múltiplas instâncias de nossa sociedade e pelos seus atores sociais. Muitos estudos vêm tomando a cultura como elemento central nas experiências e experimentações epistemológicas, especialmente na antropologia, sociologia, psicologia social e educação — áreas de maior produção acadêmica sobre o tema. E a educação tem um especial desafio aqui, para além da tutela do idoso.

Uma provocação-questão proposta por Rose-Marie Lagrave (2009) movimenta produtivo tensionamento sobre quais vozes reivindicativas se escutam quando o corpo oferece os primeiros sinais da velhice (ou quando a interpelação da velhice se faz presente), a partir de uma forma desconstrucionista, juntamente com as leituras interseccionais. Isto é, quando se diz “meu corpo me pertence”, “meu corpo é político”, quais são os corpos que têm visibilidade e são reivindicados nas políticas de reconhecimento?

A interpelação da velhice é forma enunciativa a produz posições de sujeito, tramá-lo em uma rede discursiva complexa, colocando não a gestão da vida como elemento de preocupação central de certas políticas, mas a sua normatização. Acompanhar seus efeitos em termos de materialidades discursivas pode nos

possibilitar a ampliação das formas de enfrentamento às práticas discriminatórias e à exclusão social. A velhice, desse modo, não pode ser entendida como uma experiência prontamente compartilhável (ou um referente populacional puro — significante transcendental), reduzida a uma palavra, imagem, representação única. Ela em si mesma "não existiria" senão como ficção discursiva, política e cultural situada em jogos específicos de saber-poder. Logo, como experiência fabricada em nossos espaços-tempos de saber-poder, como disputa no plano do discurso, a velhice é performativa — é através de rituais linguísticos, repetições e recitações que ela assume certo caráter de real inquestionável, abrindo espaço para a ficção/fabricação da norma e para a regulação social e política desses corpos ditos idosos/velhos.

Diante dos rastros dos jogos de verdade (Foucault, 2001) que definem novos lugares sociais para as idosas e os idosos, uma nova velha-nova questão passa a ocupar o imaginário cultural e político nacional (e global), reposicionando e redefinindo uma "suposta" nova população a ser gerida: trata-se da sexualidade como uma questão para a velhice. Não do ponto de vista de certa liberdade sexual, mas relacionada à obrigação de exercer a sexualidade, esta promovida de modo articulado às boas práticas em saúde, ao estilo de vida saudável. Sexualidade e velhice tornam-se amantes de um processo cultural a ser apre(e)ndido em novos termos linguísticos — "sexo é vida", conclama a indústria de serviços e medicamentos, assim como certas políticas específicas para a população idosa...

Com os esforços para compreender e oferecer melhores condições de vida para as novas gerações de brasileiras e brasileiros vivendo a interpelação a outros modos de envelhecer, a articulação com gênero, raça, localidade, deficiência e sexualidade ainda se encontra tímida ou mesmo assombrada por fundamentalismos religiosos, científicos ou políticos. De certa forma, discutem-se as

diferentes expectativas de vida relacionadas a homens e mulheres (como se todos fossem heterossexuais ou cisgêneros),[3] informando-nos os limites corporais como tela do gênero, mas ligados às representações binárias e heteronormativas.[4] Pouco ou quase nada sabemos sobre formas e experiências dissidentes a essa norma. Muito embora, hoje, no campo educacional da educação de jovens e adultos (EJA), tenhamos lindas experiências de cursos preparatórios para o vestibular para pessoas trans… pessoas que foram expulsas da escola por uma marca que contestava a imposição de gênero e de sexualidade, articulada certamente a marcadores de classe e raça.

Ao se mobilizarem esforços de pesquisa em torno da temática do envelhecimento, gênero e sexualidade em interseccionalidades no campo da educação, isso significa promover um plano privilegiado na compreensão das formas de produção de processos de significação cultural e de práticas pedagógicas para a aprendizagem e o ensino dos modos como nos tornamos sujeitos de uma dada cultura (Meyer, 2012). O argumento de Johannes Doll, Anne Carolina Ramos e Carolina Stumpf Buaes (2012, p. 10) amplia a discussão:

> É importante lembrar que a questão da pedagogia também está relacionada a discussões culturais. Hoje é possível pensar em uma gama de lugares de aprendizagem, tais como a mídia, a cultura popular, o cinema,

---

3. Como afirma Viviane Vergueiro (apud Leila Dumaresq, 2014) a cisgeneridade pode ser entendida “[…] como um posicionamento, uma perspectiva subjetiva que é tida como natural, como essencial, como padrão. A nomeação desse padrão, desses gêneros vistos como naturais, cisgêneros, pode significar uma virada decolonial no pensamento sobre identidades de gênero, ou seja, nomear cisgeneridade ou nomear homens-cis, mulheres-cis em oposição a outros termos usados anteriormente como mulher biológica, homem de verdade, homem normal, homem nascido homem, mulher nascida mulher, etc.” (s/p).

4. A heteronormatividade é entendida aqui como reprodução compulsória da heterossexualidade e das formas de vivenciá-la como padrão a todas as outras práticas da sexualidade e expressões de gênero (Louro, 2009).

> a publicidade, as comunicações de massa e as organizações políticas e religiosas (Giroux, 1995). Essas esferas produzem imagens e saberes sobre a velhice que operam como dispositivos pedagógicos (Fischer, 1997), subjetivando os sujeitos e produzindo modos de identificação e compreensão de si e do mundo. As imagens orientam expectativas, valores, percepções e comportamentos, produzindo saberes e identidades por meio dos discursos que elas colocam em circulação.

Portanto, se múltiplas gerações em diferentes grupos e estratos sociais, e os dilemas entre as formas de produção de identidade e diferença nos convocam a repensar ou revisitar nossos modos de pensar a velhice, igualmente o são também os desafios éticos, estéticos e políticos que pedem passagem e lugar na pesquisa acadêmica. Quais são as representações possíveis do envelhecimento movimentadas em nossas políticas educacionais? O que aprendemos-ensinamos sobre envelhecer e como representamos ou não a intersecção de gênero, sexualidade e raça, sobre a forma como nossa cultura envelhece? Como representamos o envelhecimento nos distintos artefatos culturais que povoam a escola, por exemplo, e ou outros espaços de educação dita não formal ou espaços de circulação de outras pedagogias? (Meyer, 2012). E como imaginamos as/os idosas/os que acessam equipamentos sociais e que circulam pelas cidades? Nós as/os lemos por quais lentes? As nossas ou as delas e deles?

Essas questões não são novas, tampouco extraordinárias, mas elas nos apontam para os múltiplos fluxos sociais e culturais envolvendo as novas gerações de idosas e idosos. Somos então convocadas/os a refletir sobre os processos educativos e as práticas culturais mobilizadas na produção de subjetividades na cena contemporânea, da mesma forma em que somos interrogados pelas problematizações que derivam dos desafios e contestações sobre

os ideais regulatórios de gênero e sexualidade.[5] Associo-me aos argumentos de Doll, Ramos e Buaes (2015, pp. 10-1):

> O trabalho educativo pode desconstruir o estereótipo da velhice como algo necessariamente vinculado à fragilidade, à pobreza e à vulnerabilidade, produzindo novas imagens e novos saberes em relação aos velhos. Atualmente, as identidades de gênero, sexualidade e etnia são temas centrais no campo da Educação. Em uma sociedade em rápido envelhecimento, onde até cinco gerações podem conviver numa mesma família, a constituição das identidades geracionais são problematizações imprescindíveis, que precisam entrar na pauta do debate educacional.

E, com isso, reafirmo a certeza de que a diversidade sexual e de gênero e a velhice são produções culturais e, por isso mesmo, políticas — são/fazem parte do modo como pensamos-disputamos as coisas desse mundo e nesse mundo. Elas não são fatalidades morais ou normativas. Elas se colocam, por outro lado e no avesso da norma, justamente como mais uma possibilidade de fazermos de nossas vidas outra coisa com o que nos ensinaram sobre o que é uma vida que pode ser vivida. Por isso, a urgência acadêmica por pesquisas que possam apontar para os movimentos de desconstrução de certas aprendizagens-ensinanças que estão se impondo no jogo das políticas de subjetivação em tempos de ultraconservadorismo e fortalecimento das políticas neoliberais de ação econômica, incidindo diretamente sobre a cultura e notório ataque ao estatuto da democracia brasileira. Sou partidário e a forma como produzo pesquisa toma partido de que não haverá

---

5. Em minha tese de doutorado realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS e vinculado ao GEERGE – Grupo de Estudos em Educação e Relações de Gênero em 2011, sob a orientação da Profª. Drª. Guacira Lopes Louro), produzi estudo sobre significações de corpo e erotismo e pedagogias de gênero e sexualidade a partir de práticas dissidentes de gênero e sexualidade, a partir de espaços de sociabilidade produzidos por homens gays idosos (Pocahy, 2017).

democracia sem igualdade de gênero, racial, geracional… ou enquanto a diferença for letal, enquanto ela não funcionar apenas no sentido de diferir, tornar-se outra.

Ao ensaiar apostas sobre as possíveis demandas e contribuições do campo dos estudos pós-críticos em educação, notadamente aqueles que se movimentam em articulação com os estudos decoloniais, feministas e queer interseccionais, pondero que a democracia não encontrará efetividade enquanto nos movimentarmos em um projeto de sociedade racista, heterocissexista e idosofóbico. Sempre é tempo de aprender-ensinar… a questão é: o que nosso tempo/instituições querem que aprendamos? O que querem que nos tornemos? No que estamos nos tornando? O que desejamos fazer de nós mesmas/os e o que desejamos fazer das/os outras/os?

Referências

BUTLER, Judith. *Humain, inhumain. Le travail critique des normes.* Entretiens. Paris: Éditions Amsterdam, 2005.

BEDERT, Guita G. e DOLL, Johannes. "Entrevista com Guita Debert". *Estudos Interdisciplinares sobre Envelhecimento,* n. 7, Porto Alegre, 2005, pp. 101-16.

BRASIL. IBGE. *Projeção da população do Brasil e das unidades da federação*. Disponível em http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/. Acesso em 10 ago. 2016.

DOLL, Johannes et al. "Apresentação – Educação e Envelhecimento". *Educação e Realidade.* Porto Alegre, v. 40, n. 1, pp. 9-15, mar. 2015.

DUMARESQ, Leila. *O cisgênero existe.* Disponível em: http://transliteracao.com.br/leiladumaresq/2014/12/o-cisgenero-existe/. Acesso em 20 jun. 2016.

FOUCAULT, Michel. "Le souci de la vérité". In *Dits et écrits II, 1976-1988*. Paris: Gallimard, 2001 [1984].

HARAWAY, Donna. "Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial". *Cadernos Pagu*, v. 5, pp. 7-41. Campinas, 1995.

LAGRAVE, Rose-Marie. "Ré-enchanter la vieillesse". In *La tyranie de l'age.* Mouvements. v. 59. Paris: La Découvert, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. "Heteronormatividade e homofobia". In JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.* Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. (Coleção Educação para Todos).

MEYER, Dagmar Estermann. "Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica". In MEYER, Dagmar Estermann e PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). *Metodologias de Pesquisas Pós-Críticas em Educação*. Belo Horizonte: Mazza Ed., 2012, pp. 47-61.

POCAHY, Fernando Altair. *Entre vapores e dublagens: dissidências homo/eróticas nas tramas do envelhecimento*. 1 ed. Salvador: Ed. Devires, 2017.

POCAHY, Fernando Altair e DORNELLES, Priscila Gomes. "Gênero, sexualidade e envelhecimento: mapeando a pesquisa e a intervenção social LGBT no Brasil". *Journal of Studies on Citizenship and Sustainability*, v. 1, pp. 124-38, Porto, 2017.

POCAHY, Fernando Altair e DORNELLES, Priscila Gomes. "Gênero, sexualidade e envelhecimento: uma abordagem pós-crítica na educação". 38ª Reunião Anual da ANPEd. São Luís / MA, 2017. Disponível em http://38reuniao.anped.org.br/programacao/2010?field_prog_gt_target_id_entityreference_filter=26. Acesso em 20 jun. 2016.

10

A cultura escolar da/na EJA – contributos para compreender e repensar as ações cotidianas dos professores

Marinaide Freitas
Paulo Marinho

Introdução

Este artigo tem por base o nosso envolvimento no Programa Nacional de Cooperação Acadêmica (PROCAD/Casadinho 2012-2017), financiado pelo CNPq/Capes/Inep, tendo como eixos temáticos: *Educação Continuada, Currículo e Práticas Culturais*, no âmbito do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal) do Centro de Educação (Cedu) da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), envolvendo três instituições públicas de ensino superior: Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ – Associada I) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN – Associada II).

Insere-se nos estudos realizados no eixo *culturas* que foram articulados às orientações de trabalhos de conclusão de curso (TCC), no caso específico, a Licenciatura em Pedagogia; de dissertações, teses concluídas e em andamento, na Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGE/UFAL); além de pesquisas de Iniciação Científica (IC/Pibic, 2015-2016, 2016-2017 e 2017-2018); e do estágio de Pós-doutorado em Educação (Capes, 2015-2020), sendo este último com a temática sobre culturas organizacionais escolares e profissionais docentes, em intercâmbio com o Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCE-UP). Concomitantemente, dialoga com o estudo também ainda em desenvolvimento, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (FAPEAL, 2017-2018), focalizado, essencialmente, na cultura escolar da/na educação de jovens e adultos (EJA) e suas implicações na ação docente nessa modalidade. O estudo se desenvolve no contexto do Grupo de Pesquisa CNPq, denominado Grupo Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja), cujos estudos e pesquisas dão-se nos âmbitos: a) da formação de professores; b) do trabalho docente; c) de cotidianos escolares; d) de práticas culturais, entre outros.

Tendo por base esses estudos[1] (Capes, 2015-2020 e FAPEAL, 2017-2018) começamos por aprofundar e compreender melhor as dimensões culturais e organizacionais, por meio de indagações que têm sido levantadas nos percursos investigativos em que os professores da modalidade educação de jovens e adultos são desafiados a produzirem sentidos sobre saberes/práticas/experiências no/do exercício da docência com/para jovens, adultos e idosos analfabetos; e com aqueles que retomaram o percurso da escolarização, sujeitos de direito, *praticantespensantes* de conhecimento e

1. Estes estudos englobam estudantes de graduação, pós-graduação e pesquisadores.

de aprendizagens, diante da precarização das condições de produção que lhes são oferecidas no ensino noturno em EJA.

É de salientar que, em busca no GT 18 da Anped de 2005 a 2015, não identificamos investigações que envolvessem trabalho docente na EJA e suas relações com culturas das organizações escolares. Na pesquisa do Pibic (2015–16) surgida da investigação do Pós-doutorado acima citado — que tratou de um estudo luso-brasileiro genealógico e cartográfico da cultura organizacional escolar que apresentou de forma predominante três dimensões cartográficas: a gestão e organização escolar; o local e o global; e a cultura de liderança do docente –, não foram encontradas essas dimensões em investigações que envolvessem a EJA. Nessa direção, as pesquisas em desenvolvimento (Capes, 2015-20 e FAPEAL, 2017-18) constituem-se como pertinentes, no sentido de nos oferecer a oportunidade de investigar implicações das culturas organizacionais e do trabalho docente na EJA. Em nossa compreensão e apoiados em Hargreaves (1998), compreender o que o professor faz e por que o faz, exige, primordialmente, compreender a cultura de trabalho da qual ele faz parte.

Assentes nesse pressuposto do pesquisador citado, assumimos como objetivo geral das pesquisas produzir conhecimento sobre a cultura organizacional escolar e o trabalho dos docentes da EJA, que atuam em escolas do município de Maceió.

Os estudos problematizam: em que medida as culturas organizacionais escolares implicam-se com o trabalho do professor de EJA? Para a coleta de dados recorremos a: observação, com registros no "diário de confidências" (Marinho, 2014); entrevistas semiestruturadas em sessões conversas com professores e estudantes, que constituíram fontes para as análises qualitativas dos dados.

No contexto dessas investigações, os *loci* foram três escolas do município de Maceió, tendo como critérios: a) atuarem com os anos iniciais e finais do ensino fundamental de EJA; b) contarem

com professores efetivos; e c) se situarem em regiões geográficas distintas. Envolvem sujeitos gestores — diretor e coordenador pedagógico —, estudantes e professores.

Considerando a natureza do estudo apresentado, recorremos à análise de conteúdo (Bardin, 2008), por meio da organização de um processo de categorização semântico. Ou seja, identificaram-se categorias temáticas oriundas do sentido emergente no resultado da análise de documentos norteadores e dos dados resultantes das narrativas de professores, de estudantes e gestores.

Construímos o texto a partir de contribuições teórico-epistemológicas que fundamentam a cultura como metáfora paradigmática relevante para a (re)interpretação e compreensão das ações desenvolvidas, cotidianamente, pelos sujeitos na/da escola, articulando-se a dados empíricos recolhidos em uma das escolas dos *loci* de investigação.

Apoiados em autores como Teixeira (2000); Day (2001); Silva (2006); Pol et al. (2007), recorremos ao termo *cultura escolar* como sinônimo de *cultura organizacional escolar*.

A cultura como metáfora paradigmática para (re)pensar e compreender processos e ações na/da escola

A cultura organizacional, desde os anos 1980, tem vindo a assumir-se como um conceito significativo na caracterização e elucidação de processos complexos que se desenvolvem cotidianamente nas instituições (Marinho, 2014). Para Torres (2004), esse conceito constitui-se como fundamental para a compreensão das especificidades culturais e um fator decisivo no funcionamento organizacional.

Nesse sentido, a cultura tem-se estabelecido como metáfora relevante nos estudos das/nas organizações, tendo oferecido consideráveis potencialidades quando se assumem essas mesmas

organizações como culturas em movimento. A importância de incorporar essa metáfora nas análises das organizações justifica-se na medida em que a metáfora cultural realça o significado simbólico de quase tudo que construímos e realizamos no cotidiano organizacional.

Nesse quadro de ideias, congregamos Aktouf (1990, p. 551), quando este sustenta que a cultura é "[...] um conjunto complexo e multidimensional de quase tudo o que faz a vida em comum nos grupos sociais", implicando no cotidiano profissional e pessoal dos sujeitos que neles se constituem.

Tal ideia parece ir também ao encontro do pressuposto de Torquato (1991), quando se refere que a cultura organizacional é constituída por múltiplas variáveis que se relacionam entre si e se moldam em um somatório de conhecimentos e vivências técnicas, administrativas, políticas, estratégicas e psicossociais, que agregam fatores humanos individuais e relacionamentos interpessoais, formais e informais.

Em outra perspectiva de análise, Morgan (1992) apresenta a cultura no domínio do simbólico, integrado por crenças, assunções, valores, ritos e artefatos, e assente num processo contínuo de reconstrução dinâmica. Nessa visão, é dada ênfase ao simbolismo organizacional que parte do reconhecimento de que as organizações são sistemas humanos que manifestam complexos padrões de atividade cultural e não máquinas ou organismos adaptativos. O simbólico não se caracteriza por um reducionismo, pelo contrário, é conceptualizado por um *signo* que vai mais além do visível (Morgan, 1992). Segundo o autor, as organizações são entidades simbólicas nas quais os seus membros produzem e interpretam metáforas, atribuem sentidos a acontecimentos, comportamentos e objetos, ou seja, os membros das organizações agem na base de processos (re)interpretativos simbólicos.

É também neste quadro simbólico que a escola como instituição, à semelhança do que acontece em outras organizações sociais, vem desenvolvendo e reproduzindo culturas singulares, conexas à própria origem da escola como instituição (Silva, 2006). A este propósito, Santos Guerra (2000) advoga que a escola cria uma cultura própria que transmite normas, crenças, valores e mitos que regulam o comportamento dos seus membros. Nas palavras de Sergiovanni (2004), a cultura fornece normas que conduzem os comportamentos entre os sujeitos da instituição escolar e oferece uma estrutura para definir o que faz ou não faz sentido, ou seja, constitui-se como *bússola orientadora*. A cultura escolar é, assim, "[...] ativamente construída pelos seus atores, mesmo que essa construção permaneça, em grande parte, inconsciente" (Thurler, 2001, p. 90).

De posse desses pressupostos, importa reconhecer que os conteúdos e as formas da cultura que se vão forjando nos contextos organizacionais escolares têm diferentes implicações no trabalho dos professores. Hargreaves (1998) sublinha isso mesmo nos estudos sobre o trabalho e a cultura dos professores, pois ao caracterizar culturas escolares e profissionais docentes em individualismo, colaboração, colegialidade artificial e balcanização, aponta como essas vivências culturais implicam nas várias dimensões de ação dos professores.

Estamos assumindo, por um lado, a convicção de que o trabalho dos professores é influenciado pela cultura organizacional e profissional e, por outro lado, a enunciar a crença de que, para ser efetiva, qualquer mudança nas práticas no cotidiano escolar pressupõe mudança cultural organizacional e profissional. Caso contrário, e de forma intencional, reformas e mudanças, emergindo de investigadores, formadores ou dos movimentos pedagógicos, podem ser dissolvidas pela cultura profissional e pela cultura organizacional escolar (Thurler, 2001). Como argumenta a mesma

autora, "[...] agir sobre a cultura é transformar os sistemas de valores e os modos de raciocínio e de cálculo dos atores" (Thurler, 2001, p. 189).

Nessa perspectiva cultural, a incerteza e a complexidade são integradas, ou seja, fazem parte de um mesmo processo, e, nesse sentido:

> [...] evita as explicações uni-dimensionais; em vez de lidar com a organização como um dado pertencente à ordem natural, dá realce à natureza constitutivamente simbólica (cultural) da vida organizacional. O paradigma cultural desafia as preocupações com o controlo e a certeza, corresponderá a uma mudança epistemológica significativa: transferindo a ênfase que habitualmente recai sobre o controlar para o interpretar e conhecer (Gomes, 2000, p. 157).

Em síntese, consideramos que, assumir a cultura como metáfora paradigmática na organização escolar poderá constituir um epicentro primordial para o (re)pensar e compreender ações dos sujeitos na/da escola que, neste caso específico, se remete aos professores da/na educação de jovens e adultos.

Reportando-nos a pressupostos teóricos da cultura organizacional escolar, subsidiamos, neste artigo, alguns "achados", que começam por surgir nas pesquisas em desenvolvimento, relativamente à cultura escolar da/na EJA.

Alguns achados

Em processos de desenvolvimento desses estudos e tendo como objetivo, como já afirmamos, produzir conhecimento para o aprofundamento teórico-epistemológico sobre as culturas organizacionais escolares e as implicações no trabalho docente, alguns achados começaram a emergir nas escolas das pesquisas, o que possibilitou trazer, neste texto, três categorias surgidas das sessões conversas realizadas com professores em uma das escolas.

De um isolamento e individualismo a um "sofrimento profissional"

A solidão profissional e individual aparece como caraterística que mais tem emergido nos discursos dos professores, quando estes se referem ao contexto e vivência cotidiana do seu trabalho, o que também aconteceu na pesquisa realizada pelo Observatório Alagoano de Leitura em EJA (Capes, 2011-14).

Situação que muitas vezes remete para um certo "sofrimento" do professor, o que Correia e Matos (2001, p. 18) argumentam, afirmando que os professores, em muitas culturas escolares, vivem um "sofrimento ético e organizacional", isto é, um sofrimento profissional que:

> [...] resulta das crescentes dificuldades em instituir espaços de comunicação e linguagens profissionais que permitam a expressão pública dos dramas privados vividos da sala de aula e a promoção de um debate profissional legítimo sobre esses dramas privados.

Complementam os pesquisadores que:

> Os professores parecem já não se reconhecerem solidariamente [...] raramente se instituem como possibilidades de promoção de um debate profissionalmente pertinente, mas induzem antes a produção de 'discursos deficitários' e uma multiplicação de tarefas que agravam a dissociação entre a 'vivência privada da profissão' e sua expressão pública. Contrastando com a complexidade dos problemas vividos na sala de aula que estão frequentemente na origem de angústias e sofrimentos profissionais silenciados (Correia e Matos, 2001, p. 18).

Neste caso específico, os professores de educação de jovens e adultos denunciam essa mesma situação sustentando a sua cotidianidade em potentes *espaçostempos* de individualismo e isolamento

profissional em relação a seus pares, bem como em relação à gestão. Isso ficou explícito em uma sessão conversa, ao referirem que:

> Nós [professores] da noite, somos [...] cada um no seu quadrado. Não temos qualquer ligação com os colegas do diurno, nem com o que se passa na escola. Não, não temos encontros que englobam todos os professores da escola para partilha. As nossas dificuldades muitas vezes são silenciadas. Vamo-nos socorrer a quem? Eu, por exemplo, tenho muitas dificuldades com os jovens deficientes, mas que fazer? Não tenho quem me possa ajudar, não é que os colegas não queiram, mas também não podem ou não sabemos. Tantas vezes fico numa agonia sem fim. Sofrendo, sofrendo. E eu que sou das artes, sozinha, eu estou sozinha, não tenho como organizar... partilhar algo maior [...] fica tudo isolado [...]. (Sessão Conversa, 2016)

Não tem sido destacado nas vozes dos professores a existência de *espaçostempos* de reflexão sobre o trabalho docente e, em particular, sobre a ação pedagógica que se constitui como base de todo esse trabalho. Essa realidade vai ao encontro do que Santos Guerra (2002) já tinha sinalizado em sua obra, bem com Hargreaves e Denins (2012), quando sustentam a premência, na organização escolar, de linhas de ação que objetivem pragmaticamente momentos para que os professores façam discussões das suas ações contextualizadas e assumam coletivamente objetivos comuns que possam desaguar em reconfigurações das referidas linhas de formas concretas e objetivas. No entanto, parece existir um tipo de nevralgia nos espaços e ações escolares que se internalizam em pressupostos básicos culturais organizacionais (crenças, valores, concepções) que pouco ou nada têm contribuído para um outro cotidiano de múltiplas possibilidades de mudanças organizacionais e profissionais docentes.

É nesse mesmo sentido que Pérez-Gómez (2001) refere que o isolamento do docente, patrimonialista de sua sala de aula e

de seu trabalho, pode ser uma das características mais difundidas e perniciosas da cultura escolar. Por múltiplas razões históricas, a cultura do docente parece vincular a defesa de sua autonomia e independência profissional com a tendência ao isolamento, à separação, à ausência de contraste e cooperação.

Um "*apartheid*" organizacional e profissional

Nos discursos dos professores inferimos, também, que parece proliferar uma espécie de *apartheid* entre dois mundos escolares: o mundo da escola diurna e o mundo da escola noturna, no caso específico da EJA, denotando em nível organizacional a existência desses dois mundos. Nos achados, ficam patentes a emergência de uma institucionalização, aparentemente silenciosa, de uma cultura de *apartheid* organizacional e, concomitantemente, profissional docente e discente.

> No turno da noite é outra escola, é outra… Muitas vezes vimos de outra escola já cansados para trabalhar com os jovens e adultos. É complicado! Não, articulação não temos como os professores do diurno, também o trabalho é outro, à noite são jovens e adultos. De dia é uma coisa e à noite é outra. Muito diferentes, completamente diferentes. […] (Sessão Conversa, 2016)

Nesse contexto, inferimos que é nesse *apartheid* que se poderá compreender o (re)criar de mitos e crenças sobre as diferenças desses dois mundos, muitas vezes infundadas, sobre os sujeitos, e que neles (mundos) se revertem em exclusões tanto para os profissionais que neles atuam como para os estudantes que, cotidianamente, vão urdindo esses dois mundos. A exemplo, temos o turno noturno que, em muitas escolas, já se constitui de alunos excluídos do sistema dito regular e que, nessa escola noturna,

se caracterizam por serem adolescentes e jovens, muitos deles frutos de uma exclusão de uma "pré-EJA" arquitetada em (re) engenhos, a partir de contextos de permanência do insucesso. Ou seja, uma "[...] permanência por vezes longa, onde muitos jovens sobrevivem nas escolas e é negado constantemente o acesso ao sucesso" (Marinho e Delgado, 2016, p. 12), o que para Santos Guerra (2002, p. 17) seria, entre outras situações, uma das que reflete a construção do "perverso escolar", parte da engrenagem funcional cotidiana da instituição, por meio de "[…] processos instalados no modelo de ordem instituído, não contra ou à margem dele".

Segundo o mesmo autor, o "perverso" se instala quando a organização escolar experimenta a ignorância e a indignidade, vividas pela concorrência destrutiva entre alunos e a concorrência individual entre os professores. E, neste caso específico, a situação de *apartheid* organizacional e profissional pode reforçar esse "perverso" e, com ele, a internalização de crenças e mitos infundados, que corroem a identidade e ação profissional do professor da EJA e dos alunos dessa modalidade.

Uma escola "lutadora"

Em uma outra visão, os professores colocam suas vivências culturais embebidas em lutas de recriação e ressignificação, perante dificuldades e constrangimentos que se revelam no dia-a-dia. Isto é, assumem o direcionamento de ações/comportamentos persistentes, que se constituem em potências de possibilidades de mudança, quando estes sustentam que:

> Temos dificuldades, muitas, muitas mesmo, mas a todo o custo tentamos, tentamos que as coisas deem certo. Muitas das vezes sozinhos, mas tentando, reorientando o que não deu certo, vamos conversando

> com o colega que temos mais próximo, falamos de nossas angústias e traçamos outros caminhos, mas é difícil. Não ficamos de braços cruzados por muito tempo. Sempre lutando para que as coisas deem certo [...] por vezes ficamos desiludidos, mas [...]. (Sessão Conversa, 2016)

É importante salientar que, mesmo com todo um cenário de solidões, isolamentos e alguns sofrimentos profissionais, a escola e seus agentes parecem congregar-se para conjunturas de uma cultura escolar lutadora. Segundo Alaíz et al (2003), uma escola *lutadora* é aquela em que os objetivos não são ainda muito claros, parecendo haver uma fragilidade no rumo traçado e na coordenação de esforços, quando a escola tem consciência de seus constrangimentos e aceita os desafios que lhe são propostos, não obstante tem dificuldade de abordá-los com maior sucesso, ou seja, perde muito da sua energia a tentar melhorar, e nem sempre seu esforço é bem-sucedido.

Neste cenário de características de uma cultura de escola *lutadora,* é pertinente a criação e o desenvolvimento de dispositivos fortalecedores de fenômenos de ações culturais que impulsionem a mudança cultural, já que o contexto vivencial de seus agentes se constitui, em essência, potência para ações de mudança. Segundo Duarte Gomes (2000), isto seria o despertar de uma gestão cultural para a mudança, que congregaria um ciclo de aprendizagem organizacional. Ou seja, nas palavras de Fullan e Hargreaves (2000), a escola se constituiria como uma organização aprendente.

(In)conclusões

Com os processos e resultados desses estudos, na tentativa de produzir conhecimento para o aprofundamento teórico-epistemológico sobre culturas organizacionais escolares e profissionais docentes e, consequentemente, sobre o trabalho dos professores

da EJA – com isso impulsionando a concretização e desenvolvimento de ações efetivas no sentido de redefinir o lugar da EJA nas escolas – sustentamos, neste texto a cultura como metáfora paradigmática para (re)pensar e compreender a vida na/da escola.

Nesse sentido, apresentamos alguns dados de pesquisas em desenvolvimento que nos oferecem subsídios para aprofundamento dos contextos culturais-organizacionais escolares na educação de jovens e adultos, especificamente, vivenciados pelos professores dessa modalidade. Dados que colocam em evidência a constatação de culturas escolares marcadas pelo isolamento e individualismo profissional docente e a construção de *apartheid* organizacional e profissional, que implica no fazer e no ser docente da EJA.

Vale salientar que em um quadro cultural constrangedor, os autores e atores recriam e ressignificam, a cada momento, as dificuldades que emergem, fazendo com que possamos caracterizar, nesses contextos, a existência simultânea de culturas escolares lutadoras. Culturas essas que nos colocam em situação de potencializar possibilidades de mudança.

Em síntese, destacamos que os estudos ora em andamento, na temática emergente das culturas escolares e profissionais docentes na/da educação de jovens e adultos, podem vir a influenciar as formações continuadas de professores para a modalidade EJA e, consequentemente, suas práticas pedagógicas, assentes no compromisso da construção e desenvolvimento de culturas escolares e profissionais transformadoras na educação de jovens e adultos.

Referências

ALAÍZ, Vitor et al. *Autoavaliação de escolas. Pensar e praticar*. Lisboa: Ed. Asa, 2013.

AKTOUF, O. “Le symbolisme et la culture d’entreprise”. In CHANLAT, J. F. (ed.). *L’individu dans l’organisation*. Québec: Les presses de l’université de Laval, 1990, pp. 533-88.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70 Ltda, 2008.

CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel. *Solidões e solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições Asa, 2001.

DAY, Christopher. *Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios da aprendizagem permanente.* Porto: Porto Ed., 2001.

FULLAN, Michael e HARGREAVES, Andy. *A escola como organização aprendente*. Curitiba: Artmed, 2000.

GOMES, Duarte. *Cultura organizacional – Comunicação e Identidade*. Coimbra: Quarteto Editora, 2000.

HARGREAVES, Andy. *Os professores em tempos de mudança*: *o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Amadora: Mc-Graw-Hill de Portugal Ltda., 1998.

________ e DENINS, Shirley. *The fourth way*: *the inspiring future for educational change*. California: Corwin A. Sage Company, 2012.

MARINHO, Paulo e DELGADO, Fátima. "O currículo em cursos vocacionais: o reconhecimento e construção de saberes". In *XXII Colóquio da AFIRSE.* Portugal, 2016.

________. *A avaliação da aprendizagem no ensino básico*: *contributos para a compreensão da sua relação com o sucesso escolar* (tese). FPCEUP. Porto, 2014.

MORGAN, G. *Images of organization*. London: Sage, 1992.

MORGADO, José Carlos. *Processos e práticas da (re)construção da autonomia curricular* (tese). Universidade do Minho. Braga, 2003.

PERÉZ-GOMÉZ, A. I. *A cultura escolar na sociedade neoliberal.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

POL, Milan et al. "Em busca do conceito de cultura escolar: uma contribuição para as discussões actuais". *Revista Lusófona de Educação*, n. 10, pp. 63-79, Lisboa, 2007.

SANTOS GUERRA, Miguel. *Entre bastidores*: *o lado oculto da organização escolar*. Lisboa: Ed. Asa, 2002.

SERGIOVANNI, T. *O mundo da liderança. Desenvolver culturas, práticas e responsabilidade pessoal nas escolas*. Porto: Ed. Asa, 2004.

SILVA, F. de C. T. "Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa". *Educar,* n. 28, pp. 201-16, Curitiba, 2006.

TEIXEIRA, Lúcia Helena G. "Cultura organizacional da escola: uma perspectiva de análise e conhecimento da unidade escolar". *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação,* v. 16, n. 1, pp. 7-22, Porto Alegre, jan./jun. 2000.

THURLER, M. G. *Inovar no interior da escola.* Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

TORRES, Leonor. *Cultura organizacional em contexto educativo*: *sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária* (tese). Universidade do Minho. Braga, 2004.

TORQUATO, Gaudêncio. *Cultura, poder, comunicação e imagem – fundamentos da nova empresa*. São Paulo: Pioneira, 1991.

Sobre os autores

Edna Castro de Oliveira

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Linha de pesquisa Educação, Formação Humana e Políticas Públicas. Coordena o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos do Centro de Educação da UFES. Área de atuação: formação de educadores de jovens e adultos em interface com alfabetização, educação do campo, educação profissional, políticas públicas e movimentos sociais.

E-mail: oliveiraedna@yahoo.com.br

Edna Graça Scopel

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Pedagoga do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES) *campus* Vitória. Integra o Grupo de Pesquisa Observatório da Educação (Obeduc – UFES/UNB/UFG). Área de atuação: Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: egscopel@yahoo.com.br

Elionaldo Fernandes Julião

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Professor do Instituto de Educação de Angra dos Reis (IEAR/UFF) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Coordenador do Grupo de Trabalho e Estudos sobre Políticas de Educação para jovens e adultos em situação de restrição e privação de liberdade. Áreas de atuação: qualificação profissional, educação de jovens e adultos, educação de jovens e adultos privados de liberdade, políticas educacionais e políticas públicas.

E-mail: elionaldoj@yahoo.com.br

Fernando Altair Pocahy

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Coordenador do GENI – Grupo de Estudos em Gênero, Sexualidade e(m) Interseccionalidades na Educação e(m) Saúde. Editor Associado da *Revista Interface* - Comunicação, Saúde e Educação - Unesp Botucatu. Áreas de atuação: educação e(m) saúde, principalmente nos seguintes temas: corpo, geração, gênero, sexualidade e interseccionalidades nos processos de subjetivação, utilizando-se de abordagens pós-estruturalistas em articulação com os Estudos *Queer*.

E-mail: pocahy@uol.com.br

Gilvanice Barbosa da Silva Musial

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), do Programa de Pós-Graduação em Educação e do Mestrado Profissional em Educação da UFBA. Área de atuação: educação de jovens e adultos e educação rural/do campo.

E-mail: gilvanicemusial@yahoo.com.br

Janaína Marques Silva

Doutoranda em Ciências da Educação na Universidade de Coimbra. Professora do ensino básico técnico e tecnológico do *campus* Sapucaia do Sul do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul Rio Grandense. Área de atuação: formação de professores com ênfase nos temas educação permanente, formação de adultos e educação profissional.

E-mail: janainamarques245@gmail.com

Jane Paiva

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Linha de pesquisa: Cotidianos, redes educativas e processos culturais. Coordenadora do Grupo de Pesquisa (CNPq) Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos. Área de atuação: educação de jovens e adultos, com ênfase nos temas alfabetização, memórias

da educação popular e da EJA, formação de educadores de EJA, políticas e processos educativos.

E-mail: janepaiva27@gmail.com

Margarete Maria Chiapinotto Noro

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do ensino básico, técnico e tecnológico no *campus* Sapucaia do Sul do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul Rio Grandense. Áreas de atuação: educação de jovens e adultos trabalhadores, educação profissional.

E-mail: marganoro@gmail.com

Maria Clarisse Vieira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília. Áreas de atuação: educação, com ênfase em educação de jovens e adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de jovens e adultos e formação de professores.

E-mail: mclarissev@yahoo.com.br

María del Carmen Lorenzatti

Doctora em Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba (AR). Profesora y investigadora de la Universidad Nacional de Córdoba, Directora de Educación de Jóvenes y Adultos, Secretaria de Educación, Municipalidad de Villa María

(Córdoba, Argentina). Áreas de actuación: educación de jóvenes y adultos, formación docente, alfabetización.

E-mail: marieta.lorenzatti@gmail.com

Maria José de Resende Ferreira

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), atuando na formação de professores nos cursos de Licenciatura, da Pós-graduação, da Educação a Distância e da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Área de atuação: sujeitos da EJA e Proeja, relações de gênero e étnico-raciais, educação e trabalho, diversidade e formação de professores.

E-mail: majoresende@yahoo.com.br

Marinaide Lima de Queiroz Freitas

Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Professora do Centro de Educação (CEDU/UFAL) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL. Coordenadora do Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Alfabetização do Centro de Educação da UFAL. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em educação de jovens e adultos (Multieja, CNPQ). Membro da Rede de Pesquisa Luso-brasileira em EJA. Áreas de atuação: educação e linguagem com ênfase em linguística aplicada, atua principalmente nos seguintes temas: educação de jovens e adultos, alfabetização, currículo, leitura, formação docente, livro didático.

Marize Souza Carvalho

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Faculdade de Educação da UFBA. Área de atuação: educação profissional.

E-mail: carvalhosouzam@yahoo.com.br

Paulo Eduardo Dias de Mello

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor da Universidade Estadual de Ponta Grossa/PR (UEPG). Coordenador do Mestrado Profissional em Ensino de História. Áreas de atuação: ensino de história; produção de materiais didáticos e na educação de jovens e adultos.

E-mail: paulodemello04@gmail.com

Paulo Marinho

Doutor em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Pós-doutorado (CAPES) em realização no Centro de Educação da UFAL. Membro efetivo do Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em educação de jovens e adultos (Multieja CNPQ) e da Red Iberoamericana de Investigación sobre cambio y eficacia escolar (RINACE). Áreas de atuação: avaliação da aprendizagem e sucesso escolar; avaliação institucional escolar; cultura(s) organizacional(is)/escolar(es); culturas profissionais docentes; cotidianos; políticas educacionais e curriculares; filosofia da ciência.

E-mail: pmtmarinho@hotmail.com

Rejane de Oliveira Alves.

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB), Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Área de atuação: avaliação da aprendizagem.

E-mail: rejane.alves@ufba.br

Sandra Maria Marinho Siqueira

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Área de atuação: educação de jovens e adultos e educação popular.

E-mail: sandralemarx@gmail.com

Simone Valdete dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Área de atuação: educação de jovens e adultos, atuando principalmente nos seguintes temas de pesquisa: educação de jovens e adultos, educação profissional, formação de professores, educação profissional integrada à EJA, educação ambiental e história da educação.

E-mail: simonevaldete@gmail.com

Uilma Rodrigues de Matos

Doutora em Perspectiva Histórica Política e Comparada da Educação pela Universidad de Salamanca na Espanha, Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Área de atuação: organização da educação brasileira.

E-mail: uilma@ufba.br

Esta série reúne textos decorrentes de trabalhos de pesquisa em educação, buscando dar visibilidade às diferentes temáticas e à diversidade de enfoques que constituem essa área, hoje, no Brasil. Os livros publicados aqui estão comprometidos com o aprofundamento do conhecimento pedagógico e com a construção de novas possibilidades de pensar a educação.

Assim, ao divulgar trabalhos de qualidade, a EdUERJ espera contribuir para o debate de ideias e a criação de alternativas para os problemas cruciais da educação.

ISBN 978-85-7511-490-2
9 788575 114902